

*interMeio*

**REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**





FUNDAÇÃO  
UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE  
MATO GROSSO DO SUL

**Marcelo Augusto Santos Turine**  
Reitor

**Ordália Alves de Almeida**  
Diretora da Faculdade de Educação

**Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo**  
Vice-reitora

*interMeio*

REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

#### CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva  
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez  
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis  
Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro  
Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara  
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

#### CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP  
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP  
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC  
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR  
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL  
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG  
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU  
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)  
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ  
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília  
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB  
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA  
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM  
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS  
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

#### CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero  
Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.  
Prof. Dr. José Carlos Morgado  
Instituto de Educação Universidade do Minho. Braga, Portugal.  
Profa. Dra. Mariëtte de Haan  
Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld  
- Institute for the Study of Education and Development in  
Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands.  
Holanda.  
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra  
Universidad Granada, Espanha.  
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação -  
Universidade do Porto. Porto, Portugal  
Profa. Dra. Pilar Lacasa  
Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de  
Documentación, Aulario Maria de Guzmán. Madrid, Espanha.



*interMeio*



**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editoras Científicas Responsáveis

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany@uol.com.br

**Margarita Victoria Rodríguez**

Doutora em Educação (UNICAMP)

margarita.victoria@ufms.br

*A revisão linguística e ortográfica é de  
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade  
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Divisão de Editora Universitária

Tiragem

500 Exemplares

**InterMeio tem seus artigos indexados na:**

**BBE** • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

**IBICT** • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

**GEODADOS** [www.geodados.uem.br](http://www.geodados.uem.br)

Os artigos devem ser encaminhados para:

**REVISTA INTERMEIO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://www.intermeio.ufms.br>

e-mail: [intermeio.cchs@ufms.br](mailto:intermeio.cchs@ufms.br)

Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7619

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.  
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005



## Sumário

---

	DOSSIÊ
EDUCAÇÃO E MÚSICA: DIÁLOGOS NA CONTEMPORANEIDADE II	
POR QUE “IDEOLOGIA” AINDA É RELEVANTE PARA O PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO MUSICAL Lucy Green	13
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA EM CURSOS DE LICENCIATURA: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS NORMATIVOS Sérgio Figueiredo	35
EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE A POSSIBILIDADE DA MÚSICA SE TORNAR MATÉRIA ESCOLAR Cássia Virgínia Coelho de Souza	61
FORMAÇÃO INTERCULTURAL EM MÚSICA: PERSPECTIVAS PARA UMA PEDAGOGIA DO CONFLITO E A ERRADICAÇÃO DE EPISTEMICÍDIOS MUSICAIS Luís Ricardo Silva Queiroz	99
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA Priscilla Harumi Shiozawa & Nilceia Protásio	125
REFLEXÕES SOBRE O DILEMA CURRICULAR NAS LICENCIATURAS EM MÚSICA Evandro Rodrigues Higa	145
MÚSICA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE APROVADOS NO PNLD CAMPO 2016 Marcus Vinícius Medeiros Pereira	167



HISTÓRIA DE VIDA E SUA REPRESENTATIVIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSICAL: UM ESTUDO COM DOIS EDUCADORES MUSICAIS DO DISTRITO FEDERAL Delmary Vasconcelos de Abreu	207
--	-----

A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA, NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Louize Mari da Rocha & Sueli Fernandes	229
--	-----

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JANEIRO A JUNHO DE 2016	255
---	-----



Este dossiê parte da hipótese de que a apropriação da música, a formação em música e a constituição do professor de música têm diferentes formas de incorporação nos indivíduos, considerando os cenários de interações educativas, sociais e culturais em que se encontram inseridas. Neste sentido, intencionamos abordar os significados, a valorização e a presença atribuídos à expressão musical no âmbito da formação e intervenção pessoal, investigadas pelos autores escolhidos, pretendendo observar a interpretação e a compreensão das concepções de expressão musical e das suas manifestações na prática educativa desenvolvida pelos agentes formados ou a serem formados.

Diante disso, abrimos este Dossiê com o texto de *Lucy Green*, intitulado Por que “ideologia” ainda é relevante para o pensamento crítico na educação musical. Texto originalmente publicado em 2003 pela revista *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, agora traduzido por Marcus Vinícius Medeiros Pereira, com revisão técnica de Flávia Narita, autorizado pelo Editor Vincent Bates. Em seguida encontramos Sérgio Figueiredo em A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA EM CURSOS DE LICENCIATURA: uma análise de documentos normativos, discutindo aspectos referentes à formação de professores a partir de documentos legais, com ênfase na LDB de 1996 e



nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (2002 e 2015) em diálogo com a literatura da área, incluindo a formação do professor de música e sua interpretação. Na sequência Cássia Virgínia Coelho de Souza em **EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: reflexões sobre a possibilidade da música se tornar matéria escolar**, apresenta resultados de pesquisa realizada em uma escola municipal de Ensino fundamental, que oportunizou o oferecimento do ensino de música para todas as turmas, com o apoio de estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Musical, como iniciativa de uma aproximação Universidade e Escola. Em a **FORMAÇÃO INTERCULTURAL EM MÚSICA: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais**, Luis Ricardo Silva Queiroz discute e analisa caminhos para o ensino de música na educação básica, considerando dimensões epistemológicas, culturais e político-educacionais que marcam esse universo de formação no Brasil. O estudo tem como base uma abordagem de pesquisa qualitativa, de natureza teórica, abrangendo estudos bibliográficos sobre o tema analisado e pesquisa documental no âmbito da legislação político-educacional-cultural que tem orientado o ensino de música nas escolas. Já Priscilla Harumi Shiozawa e Nilceia Protásio colocam em foco as contribuições do estágio supervisionado do Curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal de Goiás, para a formação do professor de música, no artigo **O estágio supervisionado na licenciatura em música e o desenvolvimento da autonomia**. Nesta direção Evandro Rodrigues Higa em **Reflexões sobre o dilema curricular nas licenciaturas em música**, toma a matriz curricular do Curso de Música da UFMS, para desenvolver reflexões sobre a constituição da música ocidental, sua inclusão na educação musical escolar e as relações dicotômicas que colocam em oposição a música erudita e as músicas populares. Já em outro campo de análise, Marcus Vinicius Medeiros Pereira em a **MÚSICA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise de livros didáticos de arte aprovados no PNLD campo 2016**, apresenta uma análise da seleção curricular efetuada em livros didáticos de arte que integram coleções aprovadas no edital PNLD Campo 2016. Os livros de Arte da Coleção Campo Aberto são tomados como fontes de pesquisa, e analisados a partir dos pressupostos metodológicos da teoria fundamentada nos dados. Fechando este Dossiê Delmary Vasconcelos



de Abreu apresenta em HISTÓRIA DE VIDA E SUA REPRESENTATIVIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSICAL: um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal, os primeiros resultados da pesquisa, de caráter longitudinal, “A Construção da Educação Musical no Distrito Federal e História de Vida de Educadores Musicais Brasileiros”. A pesquisa se ocupou da música nas escolas de educação básica e a com construção de Histórias de Vida de destacados educadores musicais do Distrito Federal e do Brasil.

Na seção demanda contínua Louize Mari da Rocha e Sueli Fernandes apresentam uma leitura crítica do atendimento educacional especializado (AEE) nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba-PR, identificando desafios à implementação dos princípios e ações publicizados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008, no artigo A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS MUNICÍPIOS DA ÁREA METROPOLITANA NORTE DE CURITIBA, NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.







## Educação e Música: diálogos na contemporaneidade II







## Por que “ideologia” ainda é relevante para o pensamento crítico na educação musical<sup>1</sup>

Lucy Green

Instituto de Educação, Universidade de Londres,  
Reino Unido

**D**evemos nos precaver para não jogar fora o bebê com a água do banho. Na esteira do desdém pós-modernista por uma construção “monolítica” de teoria e da crescente conscientização a respeito da complexidade, da fluidez e da diversidade dos grupos sociais e das relações que os afetam, o conceito de ideologia tornou-se fora de moda no final do século XX. Foi, de certo modo, descartada como uma maneira básica e inflexível de explicar apenas uma relação de poder unidimensional entre classes sociais, incapaz de explicar a variedade de relações, perspectivas e grupos sociais que marcam o mundo contemporâneo. Neste artigo, examino o conceito de ideologia referindo-se especificamente à música e procuro mostrar algumas maneiras pelas quais o conceito continua a ser relevante para a compreensão da construção do valor musical. Sugiro como as ideologias de valor musical se perpetuam através do sistema educativo e como esta perpetuação está também ligada à reprodução de grupos sociais, não apenas a despeito, mas em parte, como um resultado da recente incorporação de uma variedade de estilos musicais ao currículo<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Texto traduzido por Marcus Vinícius Medeiros Pereira, com revisão técnica de Flávia Narita, a partir do original *Why 'Ideology' is still relevant for critical thinking in music education*, publicado em 2003 pela revista *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, Vol.2, #2, Dez. 2003 (Disponível em [http://act.maydaygroup.org/articles/Green2\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Green2_2.pdf)), com a autorização do editor Vincent Bates.

<sup>2</sup> Partes da seção central deste artigo são baseadas em um capítulo de minha autoria intitulado *'Ideology'*, num livro organizado por Bruce Horner e Thomas Swiss: *Key Terms for Popular Music and Culture*, (New York e Oxford: Basil Blackwell, 1999, pp. 5-17). O conceito de ideologia em relação à música e educação musical também é trabalhado em meu livro *Music on Deaf Ears: Music, Ideology and Education*, (Manchester: Manchester University Press, 1988), que está fora de catálogo há mais de dez anos.



O termo “ideologia” tem sido inextricavelmente ligado, por um lado, a questões sobre verdade e falsidade, e, por outro lado, a questões relativas a poder e subserviência. Por exemplo, é freqüentemente reconhecido que ideologia envolve um tipo de falácia que é cinicamente perpetrada por um grupo poderoso de pessoas para servir seus próprios interesses. Essa falácia é então vista como sendo “imposta” a pessoas relativamente sem poder que de alguma forma são levadas a acreditar nela, apesar de não beneficiá-las diretamente ou até mesmo ir contra seus interesses. Essas pessoas, ao se apegarem a crenças ideológicas, mesmo quando são contra seus próprios interesses, são então vistas como sofrendo de “falsa consciência”. A fim de ilustrar brevemente tal entendimento de ideologia, utilizarei a noção de que “a liberdade individual é um direito humano básico”. Esta noção poderia ser entendida como uma distorção ou uma mentira, que é empregada pelas pessoas ricas e poderosas para se justificarem exercendo uma quantidade considerável de escolhas relativas a aspectos de suas vidas, tais como: onde vivem, a qual escola enviam seus filhos, com que médico se consultam, e assim por diante. Esta falácia seria imposta a grupos de pessoas menos ricas e poderosas, que a apoiam e nela acreditam sem nenhuma suspeita, embora eles próprios tenham muito menos escolhas sobre esses aspectos de suas próprias vidas. Essas pessoas seriam então vistas como sofrendo de “falsa consciência”.

No entanto, essa visão de ideologia é muito básica. Não há razão para pressupor que pessoas ricas e poderosas são fundamentalmente enganadoras, ou que pessoas pobres e sem poder são estúpidas o suficiente para acreditarem em qualquer coisa que lhes digam, mesmo quando contradizem suas próprias experiências. Em vez de ideologias serem falácias cinicamente construídas por um grupo poderoso de pessoas e impostas a um grupo submisso e inocente, ideologias crescem a partir de relações sociais de maneiras que podem ser igualmente convincentes e podem parecer igualmente benéficas para membros de vários grupos sociais. Isso não significa que não exista tal coisa como uma falsa consciência; mas, sim, que a falsa consciência é uma noção altamente complexa.

Usando o mesmo exemplo de antes para ilustrar estes pontos: o conceito de “liberdade individual” não é uma mentira clara e nem simplesmente ignora o fato óbvio de que as pessoas pobres e sem poder têm menos escolha do que as pessoas ricas e poderosas. Pelo contrário, o conceito de modo algum nega



esse fato e, além disso, sugere que, se falta liberdade aos indivíduos, é porque há algo de errado. Com relação a isso, há três características centrais sobre o conceito de ideologia que eu gostaria de introduzir agora. Tentarei descrever cada uma de forma tão breve e clara quanto possível, relacionando-a ao exemplo de “liberdade individual” para mostrar como esse conceito opera ideologicamente.

Em primeiro lugar, ideologias têm uma tendência à reificação. É útil entender esta palavra de forma semelhante ao termo mais familiar, “deificação”. “Deificar” significa atribuir propriedades divinas a um objeto ou a uma pessoa. Da mesma forma, para os propósitos deste texto, “reificar” significa atribuir propriedades de coisas concretas a um conceito abstrato. Esta atitude implica na sugestão de que o conceito abstrato exista como uma coisa no mundo, e que seja imutável, universal, eterno, natural ou absoluto. A ideologia da “liberdade individual” envolve a reificação na medida em que a liberdade individual parece ser um direito humano imutável, universal, eterno, natural ou absoluto. Portanto, todas as relações sociais que pertencem à posse da liberdade individual devem ser igualmente naturais e inevitáveis.

Em segundo lugar, ideologias têm uma tendência para a legitimação. Isso significa que tende a parecer moralmente justificável. Por exemplo, o ponto principal da ideologia da “liberdade individual” é que os direitos das pessoas devem ser protegidos, e isso parece, com toda a razoabilidade, ser do interesse de todos, independentemente de seu grupo social. Portanto, quaisquer relações sociais que abarquem a noção de liberdade individual parecem ser legítimas.

Em terceiro lugar, ideologias ajudam a perpetuar relações sociais. Isso ocorre através dos processos de reificação e legitimação. Estes processos tendem a fazer as relações sociais parecerem naturais e legítimas “como elas já são”. Portanto, mesmo que qualquer membro de uma sociedade possa ser igualmente sujeito às ideologias, ideologias, contudo, tendem a trabalhar em proveito dos grupos de pessoas que estão em condições melhores “como eles já são”. Por exemplo, referindo-se à ideologia da “liberdade individual”: na prática, algumas pessoas gozam de maior liberdade do que outras; mas a ideologia da “liberdade individual” reifica e legitima este fato. Desta forma, ajuda a conter a agitação social e a manter a paz, ajudando assim na perpetuação da situação.



Em suma, em vez de um conceito básico de ideologia como um conjunto de falácias impostas que induzem diretamente a uma consciência “falsa”, é melhor entender ideologia como um conjunto de suposições de senso comum que contribuem para que nossas relações sociais pareçam naturais e justificáveis: ideologias ajudam a explicar o nosso mundo para nós, desenvolvem-se a partir da experiência humana e são compartilhadas, de várias maneiras e com várias conseqüências, por um grande número de pessoas de diferentes grupos sociais que compõem uma sociedade. Mas, ao mesmo tempo, através dos processos de reificação e legitimação, ideologias ajudam a perpetuar as relações sociais “como elas já são”. Portanto, ideologias normalmente operam em benefício dos grupos mais poderosos e mais abastados dentro da sociedade.

Sugeri que ideologias ajudam a explicar nosso mundo, que são compartilhadas e que detêm inquietações sociais. Mas isso não implica que ideologias sejam um sistema unificado de crenças: pelo contrário, não existe na realidade “uma ideologia”, mas há várias ideologias. Além disso, o conceito de ideologia não implica que toda posição ideológica seja sempre explicativa, que todos os membros de uma sociedade concordem em todas as posições ideológicas o tempo todo, que ideologias sempre se relacionem harmoniosamente umas com as outras, ou que a inquietação social nunca ocorra. Por exemplo, a ideologia da “liberdade individual”, que sugere que todos deveriam poder escolher sua assistência médica, está em conflito com a ideologia de “igualdade”, que exige que todos tenham a mesma assistência médica. No entanto, tanto o conceito de “liberdade individual” quanto o de “igualdade” são poderosas posições ideológicas contemporâneas. Uma pessoa pode adotar uma dessas posições algumas vezes, a outra em outros momentos, ou ambas ao mesmo tempo; da mesma forma, certos grupos sociais podem mudar “de lados” ou manter posições potencialmente contraditórias. É fato que ideologias podem entrar em conflito umas com as outras, e podem ter uma força mais ou menos explicativa, que mudanças sociais ocorrem à medida que indivíduos diferentes e grupos diferentes de pessoas reivindicam o pertencimento a diferentes posições em diferentes períodos históricos.

Um dos maiores pontos de discórdia nas discussões sobre ideologia refere-se à noção de determinismo econômico. Esta noção sugere que a estrutura econômica de uma sociedade é tão fundamental e importante que influencia profundamente tudo o mais, incluindo as idéias, valores e suposições das



peessoas, ou seja, incluindo a ideologia. Isso é chamado de “determinismo” porque sugere que as pessoas não sejam “livres” para pensar ou agir da maneira que escolherem, mas que seus pensamentos e ações sejam formulados para eles, ou “determinados” por fatores econômicos. No entanto a maioria dos autores que escrevem sobre ideologia reconhece claramente que as pessoas não são completamente determinadas pela sua situação econômica, e que as pessoas retêm um grau de liberdade de pensar por si mesmas<sup>3</sup>. Caso contrário, não poderia haver uma variedade de posições ideológicas, e nunca poderia haver qualquer mudança social, ou desafios sociais, como greves, protestos pelos direitos civis, movimentos de paz, feminismo, e muitos outros movimentos. O ponto crucial sobre ideologia em tais casos, é que quando as pessoas desafiam a ordem estabelecida, elas não podem estar inteiramente “livres” de ideologia; pelo contrário, elas estão obrigadas a operar a partir de novas posições ideológicas. Estas novas posições ideológicas terão alguma relação, tanto com as posições ideológicas anteriores, quanto com as mudanças nas condições econômicas ou outras condições sociais de larga escala.

Em suma, o quadro que estou tentando construir aqui sugere que ideologias representem conjuntos de idéias, valores ou suposições que um grande número de pessoas em uma determinada sociedade acredita em um momento qualquer e que ajudam na perpetuação das relações sociais existentes. Essas idéias, valores e suposições não são verdades “inocentes”, evidentes, nem falsidades cínicas, enganosas, mas nascem de relações sociais de modo a parecem úteis e explicativas para pessoas de várias perspectivas. Essa aparência deriva, em parte, das tendências duais de reificação e legitimação presentes em ideologias. Através dessas tendências, as ideologias, direta ou indiretamente, influenciam as formas como as pessoas vivem, como elas se comportam e como elas se relacionam umas com as outras; e é através dessa influência que as ideologias ajudam a perpetuar as relações sociais.

Um dos maiores problemas em escrever sobre, pensar ou discutir o conceito de ideologia é precisamente que o escritor está sempre dentro da própria ideologia. Não podemos, por um momento, afastar-nos totalmente da ideologia e considerá-la como se estivéssemos em uma posição ideologicamente li-

---

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, as referências apresentadas nas notas 4, 5, 6 e 7; e Walter Benjamin, *Illuminations*, (trad. H. Zohn, Londres: Cabo Publications, 1973), ou George Lukács, *History and Class Consciousness*, (trad. R. Livingstone, Merlin Press, 1971).



vre ou “objetiva”. Esse problema será abordado mais à frente, neste artigo. Por enquanto, é necessário apenas observar a presença permanente e inevitável dessa dificuldade em qualquer discussão sobre ideologia, inclusive, evidentemente, a presente.

## Ideologia e música

A seguir, tentarei mostrar como este conceito de ideologia, como um conjunto de idéias, valores e suposições que tendem a reificar e legitimar as relações sociais, pode estar relacionado à música. Depois ilustrarei como a ideologia musical pode servir para perpetuar as relações sociais existentes, com referência específica à educação.

Durante os séculos XIX e XX, apareceram várias posições ideológicas sobre o valor musical. Essas posições sugeriam, em geral, que a música tem mais valor quando puder atribuir-se a ela determinadas propriedades, das quais selecionarei quatro como exemplos: “universalidade”, como a capacidade da música expressar “a condição humana”; “eternidade”, que significa que a música tem um valor que nunca morrerá; “complexidade”, por exemplo, em harmonia, contraponto, forma ou exigências técnicas de performance; e “originalidade”, ou seja, que a música rompe com a convenção para estabelecer novas normas estilísticas que influenciariam gerações futuras.

A atribuição e valorização de tais propriedades podem ser vistas como centrais para construções ideológicas sobre a música, não porque sejam reflexões “falsas” ou imprecisas a respeito do valor musical, mas porque envolvem reificação e legitimação. Em relação à reificação, por exemplo, a idéia de que uma música seja universal ou eterna sugere que a música deve ter um apelo inalterável, inevitável e natural a todos os seres humanos, independentemente de quem sejam, onde ou quando vivam. O valor da música é, assim, reificado, ou entendido como uma “coisa” existente independentemente do mundo social. No que diz respeito à legitimação, tais noções envolvem uma legitimação dos pontos de vista daquelas pessoas que fazem as reivindicações em primeiro lugar. Por exemplo, se uma peça de música é reivindicada como valiosa por ser “universal” ou “eterna”, então isso implica que o valor da música deva ser independente de qualquer interesse das pessoas que a valorizam. Na verdade, a música deve ser tão boa que sempre seria boa, para qualquer pessoa, em



qualquer situação social, e em qualquer período histórico. Isso, por sua vez, significa que as pessoas que a valorizam o fazem não porque possam ganhar algo com isso, nem porque estejam em uma posição especial que a valorizam; mas, pelo contrário, porque eles estão preocupados com algo além de seus próprios interesses: com o valor da música para todas as pessoas. Portanto, suas opiniões são legítimas.

A partir de algumas perspectivas ao longo do século XX, e se estendendo antes e além, as pessoas argumentaram, ou presumiram, que a música erudita ocidental, muito amplamente definida, fosse o único estilo realmente valioso de música e que só este estilo possuía propriedades como universalidade, eternidade, complexidade e originalidade. No final do século XX, outras vozes argumentaram, em contraste, que o popular, o jazz ou a “*world music*” também eram valiosas. Mas, em vez de contrariar as avaliações dos defensores eruditos, esse argumento pode ser facilmente estruturado, de modo a apoiar-se em afirmações muito semelhantes – como a afirmação de que essas outras músicas também têm apelo universal ou valor duradouro, ou que podem ser muito complexas ou altamente originais. Qualquer que seja o sentido do argumento, seja em apoio à música erudita, popular ou qualquer outra, ela permanece ideológica enquanto e na medida em que envolver reificação e legitimação.

Outro conceito que tem desempenhado um papel proeminente nas discussões sobre o valor musical, é o da “autonomia”. Vou examinar brevemente este conceito em relação a um dos mais provocadores escritores a respeito das ideologias sobre música: T. W. Adorno<sup>4</sup>. Em geral, quando as pessoas usam a palavra “autonomia” em relação à música, elas querem dizer que a música é altamente valiosa e que ela se desenvolveu de maneiras que estão logicamente ligadas às formas e processos inerentes ao estilo musical próprio da época em que a música foi composta, sem qualquer consideração por contingências como ganhar dinheiro ou ser popular. Para Adorno, esse aspecto da noção de autonomia é válido. Mas seu conceito de autonomia não implica necessariamente em uma concordância com a forma como o conceito é

---

<sup>4</sup> Ver, por exemplo, seu livro *Introduction to the Sociology of Music*, (trad. E.B. Ashton, New York: Seabury Press, 1976), que tem estado fora de catálogo há muitos anos, apesar de vários rumores de re-impressões potenciais. Uma coleção útil de suas perspectivas sociológicas sobre música é encontrada em *Prisms*, (trad. S. Weber e S. Weber; publicado originalmente por Neville Spearman, em 1967; terceira impressão da edição de 1981 feita em 1986; Cambridge, Massachusetts: MIT Press).



frequentemente utilizado por outros escritores, pelo fato de ter acrescentado outro aspecto: que a peça musical verdadeiramente valiosa e autônoma tem uma relação estreita com a sociedade da qual ela se origina, porque, de alguma forma, reproduz e revela as formas e os processos dessa sociedade através de paralelos entre as maneiras em que as formas e os processos musicais são organizados.

O conceito de autonomia musical como fonte de valor musical tem ressonâncias ideológicas semelhantes às dos conceitos de universalidade, eternidade, complexidade ou originalidade discutidos acima. Mas, em alguns aspectos, tem implicações que podem ser bastante diferentes. Como já me referi anteriormente, a valorização da autonomia é particular e explicitamente oposta às contingências sociais e às funções sociais da música, como o dinheiro, a fama, a moda ou a diversão: a música autônoma é supostamente boa, exatamente porque ignora ou até contradiz tais fatores sociais. A música popular e muitas outras músicas não-eruditas, em contraste, são geralmente aberta e até mesmo orgulhosamente dependentes de tais fatores sociais para a sua produção e no seu modo de consumo. Adorno tinha opiniões muito fortes sobre a música popular e o jazz, que ele considerava como tipos de música fundamentalmente inferiores e até mesmo prejudiciais<sup>5</sup>. Para ele, essas músicas não eram nem universais, eternas, complexas ou originais; além disso, elas não possuíam autonomia. Por todas essas razões, tais músicas encorajavam as pessoas a regredirem para um estágio de desenvolvimento anterior, infantil. Isso porque, em vez de trabalhar de forma autônoma e progressiva através da lógica musical, independentemente das preocupações comerciais, elas repetiam os mesmos padrões, cansativos e velhos, uma e outra vez, para se venderem a um ouvinte que desejava familiaridade. Ao mesmo tempo, de modo a aparentar variedade, acrescentavam-se diferenças superficiais para estes velhos padrões, enganando as pessoas, levando-as a pensar que essas diferenças eram novas e frescas. Assim, as pessoas estavam sendo “alimentadas” com uma dieta limitada e repetitiva através dos meios de comunicação de massa, enquanto imaginavam que estavam recebendo algo variado. Para Adorno, assim como para outros de seus contemporâneos como Marcuse, uma “dieta” dessa natu-

---

<sup>5</sup> Ver, por exemplo, ‘*Perennial fashion – jazz*’, em *Prisms* (Op. cit), e ‘*On the fetish character in music and the regression of listening*’, em Arato, A., e Gebhardt, E. ( eds), ‘*The Essential Frankfurt School Reader*’ (Oxford: Basil Blackwell, 1978)



reza ajudou a perpetuar as relações sociais, porque induziu uma “consciência de massa” (um tipo de “falsa consciência”), que impediu as pessoas de pensarem de forma independente e de desafiarem a organização social<sup>6</sup>. Colocando isso de outra forma, esta dieta musical era, de fato, parte de uma ideologia.

Tem havido, naturalmente, críticas vociferantes a Adorno por parte de muitas pessoas que não pensam que a música popular e o jazz sejam necessariamente tão prejudicados por laços com o mercado comercial, ou que sejam tão simples ou tão pouco originais; que não os vêem como algo enfadonho que seja prejudicial e repetitivo; e que não consideram que seus ouvintes tenham regredido a um estado infantil. Embora existam vários pontos de vista diferentes, em geral é possível sugerir que a maioria dos escritores concorda que a compreensão de Adorno sobre as músicas foi falha<sup>7</sup>. Uma das principais alegações é que ele mediu o valor das músicas comparando-as com a música erudita: mas e se a música erudita for realmente tão diferente a ponto de exigir maneiras completamente diferentes para avaliá-la?

Diversos estudiosos têm lidado com esta questão estudando música popular, jazz e “*world music*” a partir de perspectivas musicológicas alternativas e, ao fazê-lo, observaram que a musicologia tradicional não é necessariamente adequada para estudar tais estilos musicais. Gostaria de apontar como essa inaptidão foi diagnosticada com relação específica ao campo da música popular, em relação a três áreas identificadas por Middleton (cf. nota 7), a maioria das quais poderia ser aplicada igualmente a outras *world musics* e muito ao jazz. Em primeiro lugar, a musicologia desenvolveu um rico vocabulário e muitas abordagens sofisticadas para a compreensão das qualidades musicais, como a harmonia e a forma, que são particularmente pertinentes ao âmbito da música erudita ocidental. Mas falta-lhe a mesma riqueza de compreensão em relação a qualidades como o ritmo, o timbre, a textura, a inflexão tonal, a inflexão rítmica, a produção sonora gravada ou a modalidade, que são mais significativas

---

<sup>6</sup> Ver, por exemplo, Herbert Marcuse, ‘*One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*’ (London: Routledge and Kegan Paul, 1964) ou ‘*Marcuse’s Negations*’, (trad. J. J. Shapiro, London: Penguin, 1968); ou Max Horkheimer, ‘*Art and mass culture*’, in A. Arato, A. and E. Gebhardt, (eds), *The Essential Frankfurt School Reader*, (London: Basil Blackwell, 1987).

<sup>7</sup> Por exemplo, Richard Middleton, *Studying Popular Music* (Milton Keynes: Open University Press, 1990, pp. 103-7). Ver também, por exemplo, de Allan Moore Rock: *The Primary Text: Developing a Musicology of Rock*, (2nd edition, London: Ashgate Press, 2001), e de David Brackett *Interpreting Popular Music* (Cambridge: Cambridge University Press, 1995).



nas músicas populares e outras músicas. Em segundo lugar, a musicologia tem revelado a tendência de considerar a partitura como o principal objeto de estudo; e muitos dos parâmetros nos quais ela se concentrou, como harmonia e forma, coincidem com aspectos que são relativamente fáceis de grafar. Aqui, novamente, as músicas populares e outras músicas requerem uma abordagem diferente, porque em muitos casos são transmitidas oralmente, de modo que a performance ou a gravação, diferentemente de qualquer notação, deve ser tomada como o principal objeto de estudo. Em terceiro lugar, nos últimos dois séculos, a musicologia consagrou um cânone de “obras-primas” que passaram a ser consideradas os maiores exemplos de valor musical. Essas obras-primas têm certas características em comum. Por exemplo, todas elas são notadas, todas elas foram publicadas em forma impressa, são consideradas inovadoras em relação à época em que foram compostas, e todas elas foram compostas por um indivíduo ocidental do sexo masculino. Mais uma vez, essas características não se aplicam necessariamente a uma grande quantidade de músicas populares. Mas, se estas características não forem percebidas, os musicólogos presumirão que essas músicas não têm valor.

Problemas semelhantes aos identificados acima, em relação à musicologia, também podem ser localizados nos pontos de vista de Adorno. Ele não adotou uma abordagem musicológica tradicional, mas uma abordagem especulativa, quase sociológica ou filosófica. No entanto, sua abordagem foi fundamentalmente influenciada por premissas musicológicas tradicionais e pelas normas e expectativas associadas à música erudita, tornando-a inadequada como uma via para a compreensão de outras músicas. Além disso, Adorno nunca realizou nenhuma análise séria de qualquer música popular ou jazz, e provavelmente nunca ouviu muito jazz contemporâneo em particular.

É útil lembrar que os métodos tradicionais de estudo da música erudita podem não ser totalmente adequados para essas outras músicas também. Claramente, toda a música, seja popular, erudita ou de qualquer outra natureza, tem características rítmicas, timbrísticas, texturais e de inflexões próprias de um ou outro tipo; qualquer tipo de música pode ser disponibilizada na forma de uma gravação sonora sendo, portanto, produzida ou mixada; toda a música ocorre no tempo e geralmente envolve algum tipo de performance ao vivo em alguma situação, seja ela grafada ou não; uma grande quantidade de música, incluindo a erudita, envolve alguma improvisação; e toda



a música é produzida por pessoas, sejam homens ou mulheres e de maneira individual ou coletiva. O fato de que a musicologia se desenvolveu de maneira a tender a ignorar esses aspectos com relação à música erudita, não significa que esta seja completamente desprovida desses aspectos. O que isto significa é que o estudo da música erudita tem contribuído para a ideia de que esta música baseia-se exclusivamente em harmonia, melodia e outros parâmetros possíveis de serem grafados; que corresponde exatamente à forma como é grafada; que é sempre e progressivamente inovadora e complexa, composta individualmente e por homens, e assim por diante. O ponto relevante a respeito dessa ideia em relação à ideologia é que, embora não represente um reflexo absolutamente exato da música erudita, não prejudica sua reputação: pelo contrário, contribui para a reputação da música erudita como sendo altamente valiosa. É, portanto, parte integrante da avaliação ideológica da superioridade da música erudita.

Um outro ponto a ser observado é que, assim como é possível argumentar que as músicas populares, jazz ou a “*world music*” podem ser universais, eternas, complexas ou originais, como a música erudita, também é possível argumentar que algumas dessas músicas podem ser autônomas. Isso às vezes envolve distinguir subcategorias dentro dessas categorias mais amplas, porque, para defender a autonomia de alguma música, é sempre necessário distingui-la de alguma outra música que é vista como carente de autonomia. Como ilustração deste processo: houve muitos momentos na história da música popular ocidental em que uma banda de rock, por exemplo, ou um artista de rap ou um MC, foram classificadas como “alternativas”, “underground” e contra a corrente comercial. Nesses casos, a música produzida pela banda ou pelo artista seria considerada como possuindo alguma autonomia, embora seus seguidores provavelmente não se valeriam dessa palavra. A mesma banda ou artista ao “se vender”, ou seja, ao sucumbir a preocupações comerciais ou à busca de fama e popularidade em massa, acabaria implicando numa mudança no tipo de música que produzem e uma perda concomitante de autonomia. Às vezes, a música de algumas bandas ou músicos em carreira solo que, para todos os efeitos, está no amplo campo do “popular”, mantém graus relativos de autonomia por períodos mais longos. Mas é mais difícil para essa música manter a autonomia do que para a música erudita. Isto se deve, em parte, à relativa falta de subsídios governamentais, aulas universitárias, bolsas de estudo



e outros mecanismos de apoio disponíveis no campo popular: ironicamente, a aparente autonomia da música erudita tem, na realidade, dependido pesadamente desse tipo de apoio financeiro. E isso ocorre, também em parte, devido às expectativas ideológicas mais gerais e às relações sociais existentes que envolvem a produção e o consumo da música popular.

Como sugeri anteriormente, o argumento de que a música pode ser universal, eterna, complexa ou original é ideológico, mesmo que seja apresentado em apoio à música popular, ao jazz ou a outras “*world musics*” e em oposição ao valor superior atribuído à música erudita. Assim também ocorre com as afirmações de que certas músicas populares, jazz ou “*world musics*” podem ser autônomas. Não é o estilo da música em si, nem mesmo sua posição econômica, mas o conteúdo das alegações que estão sendo feitas em favor de sua superioridade, que tornam essa posição ideológica.

## Ideologia e educação musical

Desejo agora abordar a afirmação de que, através dos processos de reificação e legitimação, a ideologia ajuda a perpetuar as relações sociais. Como mencionei anteriormente, uma dificuldade constante em escrever sobre ideologia, é que o escritor deve operar a partir de alguma posição ideológica ou outra: não podemos escapar inteiramente à ideologia. Uma maneira de responder a essa dificuldade, é fundamentar a crítica ideológica, direcionando-a a objetos concretos ou situações concretas. Uma grande contribuição de Adorno e a razão pela qual, apesar de suas muitas falhas, ele ainda é lido e respeitado por várias pessoas, é que ele fundamentou sua crítica ideológica da música em peças concretas de música, em estilos musicais ou na sociedade na qual a música foi produzida e/ou consumida. Focando muitas vezes na música erudita, ele tentou mostrar como determinadas obras musicais eram, como eu disse anteriormente, uma expressão autônoma ou ideológica de algumas verdades sobre a sociedade. Mas uma das críticas de Adorno que eu gostaria de destacar aqui é que, embora muitas vezes ele tenha fundamentado suas críticas em suas próprias noções altamente abstratas de música e sociedade, ele nunca considerou as noções das pessoas comuns sobre música ou sobre usos da música<sup>8</sup>. Ele fez um monte de suposições sobre o que as pessoas “ex-

---

<sup>8</sup> Este ponto é discutido em meu livro *Music on Deaf Ears*, (op. Cit.) pp. 9-10. Recentemente, tem



traíam” da música, o que eles pensavam sobre ela, quais os efeitos que essa música tinha sobre eles, e como eles usufruíram dessa música, sem nunca realmente questionar tanto ouvintes quanto músicos sobre suas experiências, ou sobre o que a música “significava” para eles, e sem nunca observá-los relacionando-se com música. Ele próprio desdenhava qualquer ideia relacionada a perguntar a essas pessoas tais questões ou a observar seu comportamento, já que, de acordo com ele, as pessoas já eram tão ideologicamente influenciadas que não sabiam o que pensavam, e tudo o que pensavam ou faziam seria, de qualquer maneira, ideológico. Mas, se olhado de outra forma, podemos ver que, a fim de descobrir algo sobre o conteúdo ideológico, faz sentido perguntar às pessoas o que pensam ou observar o que as pessoas fazem antes de partir para qualquer suposição.

Aqui, vou dar um breve exemplo de uma discussão fundamentada sobre a ideologia musical no campo da educação, extraída de minhas pesquisas anteriores no Reino Unido e focada particularmente na relação entre música erudita e música popular no sistema escolar<sup>9</sup>. Esta discussão não pretende ilustrar uma única maneira de conduzir a crítica ideológica em relação à música, nem esgotar todos os aspectos a esse respeito. No entanto, espero que seja útil para ilustrar uma maneira concreta em que o conceito de ideologia pode ser usado em relação à educação musical.

Os sistemas educacionais de uma sociedade têm muito a ver com ideologias. Mais particularmente, a educação ajuda a perpetuar ideologias que já estão bem estabelecidas, ajuda a assimilar (ou desativar) os desafios ideológicos e pode ajudar a produzir novas ideologias de acordo com as mudanças nas condições econômicas e sociais. Ao fazê-lo, impregna nas crianças auto-imagens, expectativas e disposições que tendem a corresponder às suas situações sociais existentes. Desta forma, contribui para a perpetuação das relações sociais, orientando os alunos para a aceitação da sua situação e a

---

havido alguns trabalhos fascinantes sobre as relações dos ouvintes leigos com música, como o livro de Tia DeNora *Music in Everyday Life* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000) e de Daniel Cavicchi *Tramps Like Us: Music and Meaning Among Springsteen Fans*, (Oxford: Oxford University Press, 1998).

<sup>9</sup> Lucy Green, *Music on Deaf Ears: Music, Ideology and Education* (Op cit). Para outras discussões sobre a divisão popular-erudito em escolas inglesas na época ver, por exemplo, Graham Vulliamy, ‘Music and the mass culture debate’ e ‘Music as a case study in the “new sociology of education”’ em John Shepherd, Paul Virden, Trevor Wishart e Graham Vulliamy, *Whose Music: A Sociology of Musical Language*, (London: Latimer New Dimensions, 1977).



concomitante adoção de papéis que são simultaneamente adaptáveis ao atual clima econômico e social e, ao mesmo tempo, não contraria as posições sociais existentes. A educação oferece um local claro e focado no qual se pode basear a discussão a respeito de ideologias sobre música.

No início da década de 1980, na Inglaterra, a educação musical nas escolas tinha estado maciçamente preocupada com a música erudita; mas uma grande parte de professores em um período de apenas quatro ou cinco anos havia começado a incorporar uma quantidade bastante significativa de música popular em seus currículos, e a isso seguiu-se, em 1985, o reconhecimento oficial da música popular no primeiro Currículo Nacional para Música no país. No entanto, em vez de música erudita e popular simplesmente conviverem na sala de aula, foram surgindo relações de diferença entre elas. Aqui eu quero considerar duas áreas particulares de diferença, ambas as quais podem ser entendidas em relação à construção ideológica do valor musical.

Uma diz respeito à separação clara que era discernível na maneira como os professores valorizavam a música erudita e popular, respectivamente, e como eles expressavam esse valor em relação ao currículo. Isso não se manifestou de maneira simples; por exemplo, como já foi dito, de modo algum a maioria dos professores valorizava e usava a música erudita excluindo a música popular, ou os materiais curriculares se concentraram apenas na música erudita. Pelo contrário, a música popular foi incorporada aos currículos de cerca de dois terços dos professores, e havia uma série de livros inteiramente dedicados à música popular. No entanto, entre os professores que usaram e valorizaram essa música e nas orientações dos livros didáticos, houve uma tendência a se supor que o valor da música era sustentado fundamentalmente pelas mesmas afirmações sobre as quais se assentava o valor da música erudita. Ou seja, muitos professores afirmaram que, por exemplo, a música popular tinha apelo “universal” ou valor duradouro; que muita música popular era “complexa” ou “original”; ou que havia uma distinção entre diferentes tipos de música popular, alguns dos quais eram implicitamente considerados como “autônomos” (como o rock progressivo), diferentemente de outros tipos que eram descritos como “comerciais”. As tendências ideológicas para a reificação e a legitimação já discutidas eram, portanto, tão fortes quanto as opiniões dos que apoiavam a música erudita em oposição à música popular.



A outra área diz respeito às formas como a música erudita e popular foram abordadas através de estratégias de ensino. Geralmente, o ensino da música erudita centra-se em aspectos intra-musicais, ou como chamei no livro *Music on Deaf Ears*, aspectos técnicos “inerentes” da música, ou seja, as notas e como elas são compostas e executadas; enquanto o tratamento da música popular concentrou-se, em grande parte, em aspectos extra-musicais ou “delineados”, tais como os usos da música, suas associações com bandas particulares, roupas, atividades de lazer e assim por diante. O foco do estudo sobre um aspecto particular da música já contém implicações sobre o valor da música. Como sugeri, o valor musical tem sido visto como resultado de propriedades tais como universalidade, eternidade, complexidade, originalidade e autonomia. Se os professores abordam a música somente ou em grande parte a partir de seus aspectos intra-musicais ou “inerentes”, a sugestão é que seu significado derive de fatores que não estejam vinculados à qualquer situação social específica e que sejam, portanto, universais e eternos, envolvendo complexidade, e tornando possível o desenvolvimento de originalidade e autonomia. Em contraste, se os professores chamam a atenção apenas ou principalmente aos contextos sociais ou “delineações” da música, isso sugere que a “música em si” seja de menor importância, que a música esteja a serviço de seu contexto social e, portanto, que não pode ser universal, eternamente válida ou autônoma. Além disso, uma vez que a “música em si” não é, aparentemente, digna de análise, isto sugere que não possui nenhuma complexidade, o que, por sua vez, sugere a impossibilidade de qualquer originalidade real. Em geral, então, embora a música popular tenha sido ensinada, ela foi abordada de forma que implicitamente a puseram numa posição de inferioridade em relação à música erudita.

O tratamento das músicas erudita e popular nas escolas foi, assim, tanto contraditório e ideológico em dois sentidos. Em primeiro lugar, quando os professores, currículos, programas de estudo ou livros teoricamente valorizaram a música popular, eles tenderam a fazê-lo apelando para as mesmas qualidades de universalidade, eternidade, complexidade, originalidade e autonomia sobre as quais assentava o valor da música erudita. Estas qualidades, como já foi discutido, envolvem reificação e legitimação. Em segundo lugar, quando os professores, currículos, programas de estudo ou livros realmente usaram a música popular na sala de aula, o seu tratamento contradisse esta afirmação avaliativa, e em vez disso fez com que essa música parecesse não ter essas



mesmas características de universalidade, eternidade, complexidade, originalidade e autonomia supostamente possuída pela música erudita. A superioridade da música erudita foi, assim, afirmada e legitimada. Em suma, a avaliação e o tratamento das músicas erudita e popular nas escolas, envolveu uma reificação do valor musical como universal, eterno, complexo, original e outras categorias semelhantes; e uma legitimação da superioridade da música erudita, mantendo-a como a única música realmente digna de estudo.

Não só foi o valor musical assim construído como uma categoria ideológica, mas também sugeri anteriormente que as ideologias contribuem para a reprodução material das relações sociais. Este processo pode ser claramente ilustrado com relação à classe social. Como mencionado anteriormente, a educação ajuda a perpetuar as relações sociais existentes, e faz isso, em parte, imbuindo nas crianças expectativas e orientações no sentido de assumirem papéis semelhantes aos de seus pais. No exemplo que eu usei no início deste artigo, indiquei que a ideologia da liberdade individual é considerada pertinente para a vida das pessoas de muitos grupos sociais, incluindo aqueles para quem esta ideologia não melhora ou não corresponde diretamente às suas experiências de vida. O mesmo ocorre com a ideologia de que a música erudita é o tipo mais valioso de música: essa ideologia foi aceita pela maioria dos professores, planejadores de currículo, e autoridades responsáveis pela avaliação em muitos países por muitos anos, como sendo igualmente relevante para todas as crianças, mesmo que claramente não correspondessem aos gostos, valores e experiências musicais de todas elas. Pois, mesmo independentemente das preferências musicais de seus pais, muitas crianças de todas as classes sociais são claramente muito mais interessadas em vários tipos de música popular do que na música erudita. E não é só isso, mas algumas crianças de classe média e da classe trabalhadora vêm de contextos familiares em que a música erudita não é muito valorizada. A ideologia da superioridade do valor da música erudita corresponde aos valores de uma minoria de crianças de classe média, enquanto se distancia dos gostos musicais de algumas crianças de classe média e muitas da classe trabalhadora.

Não só isso, mas a fim de alcançar o maior sucesso possível na maioria dos exames escolares de música em nível nacional, na maioria dos países, ainda ajuda e, em alguns casos, é necessário ter acesso ao ensino específico



de instrumentos musicais, fora e além do ofertado normalmente no currículo escolar. Esta aula é gratuita, de certa forma, mas o sistema sobrevive em muitos países, em parte graças à contribuição de um grande número de professores que são pagos particularmente. Desta forma, em geral por razões financeiras e culturais, as crianças da classe trabalhadora não têm o mesmo acesso ao ensino instrumental que as crianças de classe média. Concomitantemente, elas não têm tanta oportunidade de escolherem cursos de música, nem mesmo apresentam tanto interesse em fazê-los, como ocorre com as crianças de classe média; e mesmo quando o fazem, elas tendem a estar em desvantagem. Estas crianças, portanto, obtêm menos sucesso no aprendizado da música na escola do que as crianças de classe média.

Logo, esta é uma maneira em que ideologias sobre a música atuam na perpetuação das relações sociais existentes: neste caso, as relações entre as classes sociais no que diz respeito à posse de certos valores musicais, e às oportunidades para o sucesso educacional musical. As crianças de classes sociais mais baixas estão em desvantagem no que diz respeito à educação musical, não só em termos culturais, mas também financeiros, na medida em que os pré-requisitos implícitos de educação musical são tanto cultural quanto economicamente afastados deles.

## A relevância – ainda atual – do conceito de ideologia para o ensino de música

Como mencionado no início deste artigo, durante o final dos anos 1980 e os anos 1990 houve uma desmistificação gradual do conceito de ideologia em muitos círculos, e sua substituição pelo conceito foucaultiano de discurso<sup>10</sup>. Este foi um conceito que passou a ser mais empregado devido à sua maior flexibilidade, que se afastou de uma dependência “monolítica” na distinção entre as classes sociais. Essa distinção foi problematizada pelo reconhecimento de complexidades nas relações entre e através de outros grandes grupos sociais, organizados em função de seu gênero, “raça”, etnia, nacionalidade, entre ou-

---

<sup>10</sup> Os textos mais representativos de Foucault são, talvez, *The History of Sexuality Volume One: An Introduction*, (trad. R. Hurley, London: Allen Lane, 1981), e seu *The Archaeology of Knowledge*, (trad. A. M. Sheridan Smith. Bristol: Tavistock Publications, 1972). Muitas das críticas ao conceito de ideologia são associadas aos estudos feministas e aos estudos de “raça” e etnia.



tros. Embora o conceito de classe social seja em si altamente complexo, e embora um indivíduo possa passar de uma classe para outra em diferentes momentos, em geral é possível situar os indivíduos em qualquer ponto temporal em uma categoria de classe social que possa pelo menos distingui-los de outras classes, em termos econômicos mais amplos, relacionados ao mercado de trabalho, e em relação às posições concomitantes de poder e subserviência na sociedade em geral. Mas quando outros conceitos relacionados com outros grupos sociais, como os de etnia, “raça”, gênero ou nacionalidade são levados em consideração, a categorização torna-se mais intrincada, e as relações econômicas e os graus de poder e subserviência entre os vários grupos tornam-se ainda mais complexos. Por exemplo, não existe um grupo social de “brancos” que pode ser diferenciado de um outro “negro” a partir das mesmas relações entre si; ou um grupo social intitulado “mulheres” que se distinga completamente de outro grupo social, o dos “homens”. Pelo contrário, alguns membros de determinados grupos étnicos podem ocupar uma relação de poder em relação a outros membros de outros grupos étnicos, mas, simultaneamente, ocuparem uma relação de subserviência em relação a outros, seja no mesmo grupo ou em grupos diferentes. Da mesma forma, as mulheres em alguns grupos sociais podem ter um poder considerável sobre alguns homens, no mesmo grupo social ou em grupos diferentes, ao passo que outras mulheres em outros grupos sociais podem ser subservientes a todos os homens. Cada indivíduo é membro de uma ou outra classe social, é genericado, tem uma etnia, e pertence a uma “raça” ou mistura de “raças”, além de possuírem outras características como idade, religião, nacionalidade, filiação cultural e assim por diante. Todas estas características não se enquadram perfeitamente em categorias sociais específicas, mas afetam as classes sociais. Portanto, não podemos entender etnia, “raça”, gênero ou muitas outras divisões sociais, incorporando-os a teorias de classe social.

O conceito de discurso foi adotado porque pensava-se ser mais capaz que o conceito de ideologia para reconhecer que diferentes grupos de pessoas, incluindo aqueles poderosos e aqueles na extremidade mais fraca ou mais pobre do espectro social, podem construir discursos que são mais ou menos verdadeiros ou falsos se tomados a partir de perspectivas diferentes em momentos diferentes, e que podem ajudar a perpetuar relações sociais de diferentes maneiras. No entanto, não há nenhuma necessidade de aplicação do conceito de ideologia apenas à classe social, pois o conceito pode ser tradu-



zido para outros domínios e empregado, não em oposição, mas em conjunto com o de discurso, como um conceito guarda-chuva que comporta a multiplicidade. No caso da educação musical, pode, por exemplo, ajudar-nos a entender como a educação musical contribui para a perpetuação não somente da classe social, mas de outros grandes grupos formados na sociedade em geral, incluindo os grupos organizados a partir das noções de gênero, “raça”, etnia, nacionalidade e outros; e como o conceito de ideologia contribui para a formação e perpetuação de grupos sociais especificamente musicais, incluindo grupos de recepção ou consumo de música, como sub-culturas e cenas, e grupos de produção, como compositores, guitarristas, engenheiros de som e assim por diante.

Vou ilustrar esta afirmação brevemente com referência a um grupo social, o de gênero<sup>11</sup>. Os conceitos de “masculinidade” e “feminilidade” pode ser pensados como construções discursivas num quadro ideológico abrangente. No geral, eles envolvem as noções de senso comum de que a feminilidade é marcada por atributos como a passividade, a emotividade, uma vontade de cuidar dos outros, contrariedade, ser atraente, proximidade com a natureza, subjugação às funções corporais, e a capacidade de produzir produtos artesanais. A masculinidade, em contraste, é geralmente definida por adjetivos como ativo, racional, criativo, experimental, científico e uniforme, como um catalisador da cultura e um ícone do controle dos poderes da mente, possuindo o potencial de genialidade necessário para a criação de produtos artísticos. Nenhuma dessas construções implica que todas as mulheres sejam “femininas” ou que todos os homens sejam “masculinos”. Pelo contrário, é possível e de forma alguma anormal que haja homens “femininos” e mulheres “masculinas”. No entanto, ideologias tendem a rotular as mulheres com qualidades femininas e os homens com qualidades masculinas, em um ato de avaliação.

No caso da música, a atribuição de características “femininas” tem afetado a forma como mulheres cantoras, instrumentistas e compositoras, em quase todos os estilos de música, têm sido notadas e avaliadas ao longo da história. Não só as próprias musicistas mulheres, mas mesmo a música que elas têm produzido, especialmente no caso de mulheres compositoras, também têm

---

<sup>11</sup> Este argumento é desenvolvido em mais detalhes no meu livro *Music, Gender, Education*, (Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1997).



sido julgadas como se fossem do gênero feminino. Foi, portanto, considerada insuficiente porque não possuía os atributos da masculinidade listados acima, que são correlatos necessários da legitimação de performance e produtividade, ou da atribuição de genialidade. Assim, as mulheres têm sido relegadas, ou têm se auto-relegado a papéis musicais particulares, geralmente subservientes, ao longo da história; mas a aparência disseminada é que assumiram papéis musicais inferiores por falta de habilidade musical. As construções de feminilidade em que este processo se fundamenta carrega as duas marcas da ideologia que destaquei neste artigo. Em primeiro lugar, elas envolvem a reificação das características - a aparentemente inevitável incompetência musical universal das mulheres - e em segundo lugar, portanto, a legitimação de determinadas situações – como a relativa falta de oportunidades no campo da música para as mulheres. Além disso, essa reificação e legitimação servem, por sua vez, para perpetuar as relações sociais existentes relativas à produção musical de mulheres e homens, reduzindo tanto as oportunidades musicais profissionais que estão disponíveis para as mulheres, quanto o apreço de musicistas mulheres e de sua música. As escolas perpetuam esta situação recompendando meninas e meninos de maneira diferenciada no que diz respeito à continuidade de práticas musicais diferenciadas.

## Considerações finais

Sugeri uma visão acerca da ideologia como um conjunto de pressupostos de senso comum que, embora complexo e multiforme, tende a reificar e legitimar, e, portanto, a perpetuar as relações sociais existentes. No que se refere à música, é necessário entender a ideologia no âmbito de todo o campo musical, porque categorias específicas de música apenas são manifestas em contraste a outras categorias. Algumas das principais forças distintivas na criação de diferentes categorias de música envolvem construções ideológicas relativas ao valor musical. Estas construções contêm muitas vezes a ideia de que a música valiosa é detentora de qualidades tais como universalidade, eternidade, complexidade, originalidade e autonomia. Enquanto a música erudita prontamente reivindica tais qualidades, as outras músicas – popular, jazz e a *“world music”* – o fazem menos prontamente, e muitas vezes apenas em relação à qualificação. Mas em todos os casos, as alegações de valor são ideológicas na medida em que elas envolvem reificação e legitimação. Em



outras palavras, quanto à reificação, tende-se a conferir à música a aparência de universalidade, eternidade, inevitabilidade, naturalidade, e assim por diante; e sobre legitimação, observa-se a tendência a justificar os valores musicais pré-existentes de acordo com os grupos sociais que os empregam. Isto, por sua vez, contribui para a perpetuação das relações sociais existentes, ajudando a regular as práticas, expectativas e oportunidades musicais. O sistema educacional desempenha um papel importante nesse processo regulador.

O conceito de ideologia em relação à música pode ajudar a compreensão de como e por que certos valores musicais vêm a ser aceitos como senso comum; como esses valores são reproduzidos através da história; como eles contêm propensões para reificação e legitimação; e além disso, como eles perpetuam as relações sociais. Esta perpetuação ocorre em parte porque ideologias musicais afetam práticas musicais reais por reificar e legitimar a disponibilidade de diferentes expectativas e oportunidades musicais para pessoas de diferentes grupos sociais.

Indiquei, também, que não é possível para um escritor posicionar-se fora de ideologias. Meu próprio ponto de vista deve, portanto, conter alguns aspectos ideológicos, e é neste aspecto que se torna cada vez mais difícil separar um argumento objetivo de uma suposição avaliativa. O melhor que posso fazer aqui, é destacar um aparente problema na minha posição. Ao sugerir que o valor musical é uma categoria ideológica, eu acabei aparentemente afirmando que a música pode “de fato” não ter um valor em si mesma, mas que seu valor é sempre derivado de seus contextos sociais. Embora eu realmente pense que deva ser assim, não me agrada seguir este raciocínio ao ponto de sugerir que toda a música seja igualmente valiosa ou igualmente sem valor. Pelo contrário, acredito que ambas as maneiras pelas quais os materiais musicais – as notas e suas inter-relações “inerentes” – são agrupados e executados, e os contextos sociais ou “delineações” que estão por trás das avaliações musicais, são de fato importantes, relevantes e genuínas determinantes do valor musical. O que o conceito de ideologia continua a ser capaz de fazer, é nos deixar conscientes de algumas das distinções entre diferentes tipos de avaliação, para nos ajudar a entender como valores musicais afetam práticas musicais, e mais significativamente, para indicar como as nossas práticas musicais podem (re)agir de maneira a afetar os nossos valores musicais. O que o conceito de ideologia



musical não pode e não deve fazer, é nos permitir escorregar para uma postura de relativismo total em que nos tornamos incapazes de sequer tentar distinguir a música “boa” da “ruim”. Contudo, a tarefa de fazer tais distinções situa-se em outro lugar.

Autorização recebida em Março de 2017

Revisão Finalizada em Maio de 2017



# A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos

*The music teacher training in Brazil: an analysis of normative documents*

---

**Sergio Figueiredo**

Universidade do Estado de Santa Catarina  
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

## Introdução

A legislação educacional brasileira define e normatiza um conjunto de procedimentos que devem ser aplicados nos diversos setores responsáveis pela educação nacional. Entre os documentos legais estão aqueles que tratam de forma específica a formação de professores para atuação na educação básica, sendo tal formação oferecida predominantemente em cursos superiores de licenciatura com diversas habilitações. Tais documentos apresentam princípios, conceitos, orientações e procedimentos que devem ser atendidos pelas instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura nas mais diversas áreas do conhecimento. Estes documentos se inserem de alguma forma nas políticas educacionais propostas em diferentes momentos, afetando de forma direta ou indireta a preparação de futuros professores.

Os cursos de licenciatura nas várias áreas de conhecimento abordam questões de formação geral, de conteúdo, metodologias de ensino das diferentes áreas, e devem estar em acordo com a legislação vigente. Como os textos legais para a educação brasileira são, em sua maioria, abertos e flexíveis, há diferentes interpretações sobre o teor de cada documento e sua aplicação efetiva em um currículo de curso de licenciatura.

A legislação educacional e as políticas públicas educacionais como conteúdos estão sugeridas como parte do processo de formação de professores nos textos das diretrizes curriculares que normatizam os cursos de licenciatura, por exemplo. Estes conteúdos se somam aos demais elementos que compõem os



currículos das licenciaturas, ficando a cargo de cada instituição a formatação dos mesmos em termos de disciplinas, conteúdos e cargas horárias. No entanto, tal formação nem sempre para muitos estudantes de licenciatura, o estudo da legislação ou das políticas educacionais não é parte efetiva de seu processo formativo pela ausência de inclusão e aprofundamento destas temáticas ao longo dos cursos. Esta condição provoca certa alienação de muitos profissionais da educação que não se sentem comprometidos com as questões legais e políticas que envolvem a profissão, optando por uma atitude passiva, não se comprometendo com processos de elaboração, avaliação, revisão e proposição de normas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira como um todo.

Assim, o propósito deste texto é analisar documentos específicos relacionados à formação de professores, fomentando a reflexão sobre temas que deveriam fazer parte do cotidiano de todos os profissionais da educação. As análises apresentadas representam uma perspectiva que poderia ser compreendida como informativa, provocativa ou motivadora para novas análises e entendimentos dos textos legais que afetam a atividade docente no país.

O ponto de partida é a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), considerando suas atualizações constantes ao longo de seus 20 anos de existência. Esta lei, ainda que continuamente modificada, é a referência para assuntos educacionais, que se desdobram em tantos outros documentos que tratam de forma específica temas da educação brasileira. As discussões sobre a LDB de 1996 conduzem às análises de trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para a formação inicial em cursos de licenciatura - cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Outros documentos, assim como autores que discutem questões de formação de professores, legislação e políticas educacionais serão incorporados às análises, em diálogo com as normatizações legais.

## A LDB de 1996: algumas considerações

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), desde sua aprovação, vem recebendo diversas alterações que visam o aprimoramento dos diversos elementos tratados no texto aprovado em 1996. Tais alte-



rações consistem na inclusão, substituição ou exclusão de diferentes artigos, que representam, de alguma forma, o atendimento a novas demandas que se apresentam continuamente nos contextos educacionais. Ao mesmo tempo, como alerta Severino (2014), as alterações no texto da LDB estariam também alinhadas à

tendência do sistema a atuar de forma fragmentada, de tal modo que as decisões acabam sendo tomadas de forma apressada e atreladas às determinações casuísticas de programas gestores de governança e de implementação de políticas públicas voltadas para interesses e objetivos imediatistas, que se busca legitimar pela inclusão no texto legal (p. 30).

O que se verifica, de acordo com Severino (2014), é que, apesar de mudanças no texto legal, “continuamos num processo contínuo, em permanente mudança, sem direção segura” (p. 32). As críticas daquele autor recaem especialmente nos processos inadequados de implementação, que não garantem ações efetivas que promovam, de fato, as mudanças esperadas.

Os princípios e as políticas para se tornarem eficazes precisam encarnar-se em planos, programas e ações concretas, transformadores da realidade social. Caso isso não ocorra, o que se tem é apenas a retórica, camuflada de interesses ideológicos que não se explicitam claramente. (SEVERINO, 2014, p. 32).

De qualquer maneira, concordando com Severino com relação aos insuficientes processos de implementação de novas orientações para a educação brasileira, é possível entender a relevância de parte das mudanças incorporadas à LDB de 1996. Um exemplo claro destas mudanças foi o processo que culminou com a aprovação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) que, sem dúvida, promoveu uma série de debates em todo o país sobre a música no currículo escolar, contribuindo para a inserção da música na escola em diversos contextos. Aquela lei foi substituída em 2016 pela lei 13.278/16 (BRASIL, 2016b), mas a música permanece como campo de estudos referentes ao ensino da arte na escola brasileira. Assim, mudanças são necessárias para o atendimento de novas demandas educacionais, o que implica em alterações de textos legais. No entanto, as alterações propostas demandam tempo para sua implementação de forma efetiva em todas as escolas do país, apresentando um cenário diversificado nos vários sistemas educacionais brasileiros.

As alterações na LDB de 1996 também incorporam aspectos referentes à formação de professores, não tratando de novos temas, mas incluindo “especificações e delimitações que encaminham referências para o estabelecimento



de programas concretos de ação” (SEVERINO, 2014, p. 31). O Título VI da referida Lei trata ‘Dos Profissionais da Educação’, estabelecendo normas para aqueles que atuarão em diversos campos da educação brasileira.

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996, Art. 61).

As definições estabelecidas no artigo 61 da LDB de 1996 evidenciam diferentes possibilidades de profissionais que atuarão na educação básica. Esta diversificação poderia ser vista como sendo positiva na medida em que permite o estabelecimento de um conjunto de profissionais da educação na escola, que somaria ao coletivo da escola várias experiências a partir de suas distintas formações. O foco estaria na qualidade da educação que se quer oferecer, considerando que distintos profissionais trariam elementos agregadores a esta formação na educação básica.

De forma específica, para a formação de professores para a educação básica, a LDB de 1996 estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.



§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

...

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

...

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 1996, Art. 62).

O artigo 62 insere vários elementos que se complementam de alguma maneira. A obrigatoriedade da formação em curso de licenciatura para os profissionais do magistério fortalece a profissão na medida em que delimita quem pode assumir esta tarefa na escola brasileira. A exceção da formação em nível médio para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental atende, de certa forma, a diferentes possibilidades em contextos educacionais diversos, já que diversos municípios brasileiros não possuem profissionais da educação com nível superior. De qualquer forma, estes profissionais estão sendo preparados de maneira específica para a atuação com o magistério. Assim, esta exceção favorece a presença de profissionais que são preparados no nível médio, sendo que seria desejável que tais profissionais pudessem continuar seus estudos em nível superior para seu próprio desenvolvimento e para o aprimoramento de sua atuação na educação básica, o que depende de políticas públicas dirigidas para ampliar a oferta de cursos de licenciatura no Brasil em todas as áreas do conhecimento.

Ainda no artigo 62 da LDB de 1996 está determinada a obrigatoriedade do poder público com a formação continuada, que inclui diversos tipos de curso, inclusive os de graduação e pós-graduação. O artigo 67 complementa esta obrigatoriedade da responsabilidade dos sistemas de ensino com relação à formação continuada:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

...



II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim... (BRASIL, 1996, Art. 67).

Nem sempre este aperfeiçoamento profissional é verificado porque muitos professores não conseguem afastamento para participar de cursos de formação continuada. Desta forma, o aperfeiçoamento profissional pode estar diretamente comprometido com os investimentos que as administrações estabelecem para a educação, o que pode significar pouca concretização de projetos individuais e coletivos de formação continuada por parte de professores que atuam na educação básica. Cabe destacar que a própria legislação reforça a ideia de valorização dos profissionais da educação, sendo a formação continuada uma das formas de assegurar tal formação, como exposto no artigo 67. No entanto, a valorização dos professores não se restringiria ao ‘licenciamento periódico remunerado’ para efeito de formação continuada, devendo ser consideradas outras ações para que fossem conquistados espaços e condições de trabalho dignos, alinhados com diretrizes de carreira e salários também dignos para os profissionais da educação que atuam em todos os sistemas educacionais brasileiros, como discutido por Brzezinski e Vieira (2014).

A formação inicial preferencialmente presencial está definida pela Lei 9394/96. No entanto, o cumprimento desta determinação está longe de ser atendido na medida em que não são oferecidos cursos presenciais de todas as licenciaturas em todas as regiões brasileiras, distribuídos adequadamente para a população. Desta forma, a educação a distância tem sido recorrente para que se formem professores em diversas partes do país onde não são oferecidas licenciaturas presenciais de áreas específicas. Cabe destacar que há programas sérios de educação a distância que prepararam profissionais da educação de forma adequada para o exercício do magistério. Portanto, se a meta é a educação presencial, muito investimento financeiro deverá ser feito pelos governos federal, estaduais e municipais para atingir tal proposição. Neste sentido, novamente concordando com Severino (2014), muitos dispositivos legais “não comprometem os agentes a efetivá-los” (p. 44), ou seja, a LDB “não assegura seu próprio cumprimento” (p. 44). Dessa forma, as ações que seriam decorrentes da legislação federal com relação à formação de professores, por exemplo, dependem de inúmeros fatores que são distintos em cada contexto brasileiro, e tais fatores estão atrelados às interpretações do texto legal, o que tem conduzido à desigualdade de ofertas e condições em relação ao acesso à educação superior.



Ainda no artigo 62 está determinado que a União, os estados e os municípios devem estimular a formação de professores através de programas de bolsa de iniciação à docência. Esta bolsa, colocada em prática a partir do PIBID, por exemplo, tem sido considerada positiva em vários relatos que analisam as ações relacionadas a este programa (NASCIMENTO, 2015; CANDUSSO, 2014; MENDES & OLIVEIRA, 2014). No entanto é preciso destacar que nem todos os estudantes de cursos de licenciatura são contemplados com tais bolsas, gerando um processo desigual de formação de professores. Se o PIBID tem se mostrado eficiente em várias áreas do conhecimento, tal programa deveria ser obrigatório para as instituições formadoras, com o investimento financeiro dos respectivos sistemas administrativos.

Em síntese, a formação de professores no Brasil está normatizada, em parte, no texto da LDB de 1996 com suas alterações e atualizações. Tal normatização não garante seu cumprimento em todo o território nacional, sendo passível de distintas interpretações e implementações. Mas nem por isso o texto legal perde sua validade na medida em que fomenta o debate em torno dos processos de mudanças e de implementação. Como destacado por Severino (2014), o texto legal, mesmo contendo diversas contradições de ordem ideológica, torna-se “referência necessária e instrumento eficaz para a ação e a interação dos segmentos sociais envolvidos” (p. 46). Assim, a comunidade de professores é responsável, juntamente com outros setores da sociedade, pela cobrança insistente para o cumprimento dos compromissos assumidos pela legislação educacional.

## As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

A Resolução número 1 do Conselho Nacional de Educação, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a). Estas diretrizes “constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas da educação básica” (p. 1). Dessa forma, as diretrizes normatizam a formação de profissionais para atuação em distintos contextos educativos, considerando que os professores que atuam na educação infantil



e nos anos iniciais do ensino fundamental são responsáveis pela formação integral das crianças, lidando normalmente com todas as áreas do conhecimento escolar, e os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio são habilitados para as diversas áreas do currículo escolar lidando com o conhecimento específico dos conteúdos curriculares.

Ao estabelecer em um documento orientações para profissionais que atuam em níveis diferentes e com perspectivas também diferentes, as diretrizes só podem ser constituídas de aspectos gerais, amplos e flexíveis de forma que cada instituição de ensino administre a normatização estabelecida, sem prejuízo da formação específica a ser oferecida para cada tipo de profissional. Assim traz o documento em seu Art. 3º:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores deste preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor...

III – a pesquisa, como foco no processo de ensino e de aprendizagem... (BRASIL, 2002a, p. 2).

Como se verifica neste extrato do documento, as orientações são genéricas e amplas, ressaltando que os professores atuarão nas diferentes etapas da educação básica (ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio), assim como nas diferentes modalidades da educação básica (ensino presencial ou à distância, Educação de Jovens e Adultos, dentre outras). Ao considerar tantas e distintas possibilidades de atuação, fica evidente a complexidade da tarefa de formar professores e o documento apenas apresenta estes elementos sem maiores detalhamentos.

No Art. 5º das diretrizes estão indicados procedimentos também genéricos que deverão servir como referência para o projeto pedagógico de cada curso, como a “constituição de competências objetivadas na educação básica”, além da “seleção de conteúdos” ou ainda “avaliação”. Todas estas orientações são amplas e o seu estabelecimento nos cursos formadores dependerá de diversos tipos de compreensão e interpretação por parte de administradores da educação superior.

No Art. 6º são apresentadas diversas competências a serem consideradas nos projetos pedagógicos, mantendo sempre um caráter genérico e aberto, como por



exemplo, “competências referentes à compreensão do papel social da escola”, ou “competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico”, ou ainda “competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2002a, p. 3). Como se pode notar, o texto mantém um padrão ao adotar uma escrita de caráter genérico, e isso se justificaria, em certo sentido, para atender aos diversos projetos pedagógicos que podem ser elaborados pelas instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo, tal abertura promove diferentes entendimentos sobre a organização curricular nos cursos de licenciatura.

O Art. 7º trata de questões referentes à organização institucional, enfatizando que tal formação deverá ser realizada em curso de licenciatura plena. Neste ponto é possível comparar esta obrigatoriedade da formação em curso de licenciatura com o que está estabelecido na LDB de 1996, evidenciando a coerência entre os documentos. Ao mesmo tempo, não se pode ignorar a excepcionalidade estabelecida pela LDB de 1996 para a atuação de professores com diploma de nível médio nos anos iniciais da escola. Estes profissionais também atuam com o magistério, mas não estão incluídos nas diretrizes de 2002, já que este documento trata da formação em nível superior. A formação de professores no ensino médio, na modalidade ‘Normal’ está regulamentada por diretrizes específicas (BRASIL, 1999). Assim, nos diversos sistemas educacionais atuarão diferentes profissionais oriundos de distintas formações, sendo que a formação em nível superior está normatizada a partir das diretrizes de 2002, e a formação de professores em nível médio está também normatizada, sem que os dois documentos dialoguem de forma efetiva. No entanto, os dois documentos se apresentam de forma semelhante ao abordarem os diversos conteúdos com orientações genéricas, abertas e flexíveis, que serão interpretadas pelas instituições formadoras levando em conta a diversidade e as demandas locais.

O Art. 8º versa sobre formas de avaliação na mesma perspectiva dos demais itens da resolução, ou seja, de forma genérica com orientações amplas que demandam ações específicas definidas pelos projetos pedagógicos dos cursos formadores. O Art. 9º trata das autorizações de funcionamento e reconhecimento dos cursos de formação.

A partir do Art. 10º são tratados os conteúdos referentes à matriz curricular. No Art. 11º são definidos seis eixos para a organização da matriz curricular “em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas”(BRASIL, 2002a, p. 5):



- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
  - II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
  - III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
  - IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
  - V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
  - VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.
- (BRASIL, 2002a, p. 5).

O que se verifica, mais uma vez, são indicações amplas que podem ser desdobradas de várias maneiras a partir das decisões de cada instituição, resultando em propostas pedagógicas bastante diferenciadas. Tais diferenças podem ser compreendidas positivamente na medida em que as diretrizes não formalizam conteúdos mínimos específicos, mas indicam elementos fundamentais para a composição dos projetos pedagógicos. Ao mesmo tempo, a complexidade em torno dos eixos propostos pode conduzir a certa hierarquização de conteúdos, sendo que parte deles poderá ser tratada de forma superficial. Por exemplo, as discussões entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é tema recorrente nas discussões acadêmicas em várias áreas do conhecimento (GATTI, 2010); da mesma forma, questões de interdisciplinaridade são incluídas no documento sem que se oriente para um entendimento sobre tal procedimento na formação e na prática de professores (FIGUEIREDO, 2017). Desta forma, os eixos indiscutivelmente apresentam elementos pertinentes que devem compor a formação de professores, mas deixam espaços amplos para diversas interpretações e ações nos processos de organização curricular.

O artigo 12º trata da dimensão prática ao longo do curso, estabelecendo que todas as disciplinas “terão a sua dimensão prática”, ou seja, a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002a, p. 5). O Art. 13º evidencia a obrigatoriedade do estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica” (p. 6). Ainda que desejável a aproximação entre teoria e prática, as diretrizes não apresentam maiores detalhamentos que pudessem orientar como proceder para que se alcance tal aproximação. No caso do estágio obrigatório é importante destacar a realidade de muitas escolas brasileiras



que não possuem aulas ou professores de música, o que dificulta o cumprimento pleno desta normativa. Muitos estudantes de cursos de licenciatura em música não encontram locais adequados para a realização dos estágios curriculares em função das realidades educacionais tão diversas em nosso país. A realização de estágio de licenciatura em música em aulas de arte polivalentes não estabelecem as desejadas aproximações entre aquilo que se estuda em um curso de licenciatura em música na universidade e aquilo que se pratica em diversos sistemas educacionais. Assim se reafirma a noção de que os documentos podem apresentar coerentemente diversos aspectos, mas a implementação de diversas normativas legais esbarra em obstáculos ainda intransponíveis, que dependem de outras ações regulatórias, como por exemplo, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica aprovadas em 2013 pelo Conselho Nacional de Educação, homologadas pelo Ministério da Educação em 2016 (BRASIL, 2016a). São também diretrizes que ainda surtem efeitos limitados nos diversos sistemas educacionais em função da manutenção da tradição polivalente para as artes, pelas contratações de professores para atuar em várias áreas artísticas - mesmo que tais professores portem diplomas específicos nas áreas de artes - e certamente por questões financeiras que têm impedido a contratação de profissionais da educação em diversas partes do país. Este é um claro exemplo da ineficiência de documentos que são produzidos sem que se estabeleçam formas de implementação e verificação de ações decorrentes de tais documentos.

O Art. 14 sintetiza aspectos já tratados anteriormente no documento, destacando:

Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1o A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2o Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras. (BRASIL, 2002a, p. 6).



No último parágrafo deste artigo é acrescentada, de forma breve, a formação continuada de professores, que também deve estar entre as responsabilidades das instituições formadoras. Evidentemente a formação continuada é fundamental para os profissionais da educação, mas da forma como é incluída nestas diretrizes, parecem mais um apêndice sem maiores considerações, inclusive porque indica a “concepção de um sistema de formação continuada” (BRASIL, 2002a, p. 6), o que poderia não implicar na sua efetivação. Os desafios para a formação inicial já são imensos, e como tem sido destacado ao longo deste texto, as diretrizes de 2002 apresentam orientações genéricas, amplas, sem o estabelecimento de fundamentos, de fato, para a organização dos cursos de formação de professores no Brasil. Este documento, para sua efetiva implementação de forma satisfatória, dependeria de ações mais específicas do Ministério da Educação que é responsável, juntamente com o Conselho Nacional de Educação – além de entidades como o CONSED, a UNDIME, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, dentre outras – para que se avançasse em termos de políticas para a formação de professores no Brasil.

Como tem ocorrido com diversos documentos normativos, a exemplo da própria LDB de 1996, mudanças são estabelecidas a partir de alterações em documentos existentes, ou da criação de novos documentos, que extinguem, substituem ou complementam normativas anteriores. Assim, novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da educação básica foram aprovadas em 2015, modificando, subtraindo, acrescentando novos conteúdos, que serão tratados no próximo item.

## Novas diretrizes para a formação de professores

Em 2015 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 2 definindo 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” (BRASIL, 2015). Esta nova resolução revoga outros documentos anteriores, incluindo a Resolução n.1 de 2002, tratada no item anterior deste texto.

Este novo documento de 2015 apresenta diferenças, quando comparado ao documento anteriormente analisado, e no próprio título desta nova resolução são detalhados tipos de formação inicial superior a que se referem estas diretrizes, incluindo a formação continuada, que foi apenas mencionada no



documento anterior. Ao detalhar a formação inicial para cursos de licenciatura, além de cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, estas diretrizes abrangem diferentes demandas com relação aos profissionais do magistério devidamente habilitados para atuação na educação básica, integrando parte das políticas educacionais deflagradas para a melhoria da educação brasileira. Também merece destaque a apresentação do documento que está subdividido em capítulos que tratam de assuntos específicos, diferentemente da resolução anterior que apresentava uma sequência de orientações sem subdivisões e de forma mais concisa.

O documento é iniciado por 13 considerações que, de alguma forma, embasam as orientações apresentadas nos 8 capítulos do documento. Tais considerações incluem a necessidade de: 1) consolidação de normas para um “projeto nacional da educação brasileira”; 2) superação da “fragmentação das políticas públicas e [d]a desarticulação institucional”; 3) “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “valorização do profissional da educação”; “gestão democrática”; “respeito e valorização da diversidade étnico-racial”; 4) reconhecimento do “papel estratégico na formação requeridas nas diferentes etapas e modalidades da educação básica” por parte das instituições de educação básica; 5) articulação entre estas diretrizes para a formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; 6) “princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada”; 7) “articulação entre graduação e pós-graduação”; 8) compreensão da “docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico”; 9) considerar “o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social”; 10) contextualização dos projetos de formação; 11) compreender que “a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério”; 12) reconhecer a “importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional”; e 13) considerar “o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica”. (BRASIL, 2015, p. 1-2).

Todas as considerações apresentadas no início do documento realçam a complexidade do processo de formação de professores, na medida em que destacam uma grande variedade de pontos a serem tomados em conta por estas diretrizes. Por um lado é positivo encontrar tais considerações que representam um ponto de partida sólido para a orientação da formação de professores; por outro lado é possível considerar, também, uma missão ousada,



pois a interpretação de tantos assuntos complexos sem referências teórico-conceituais pode conduzir à superficialização de temas relevantes no processo formativo dos profissionais da educação.

O capítulo I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS – define “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação” (p. 2-3) além de planejamento referente à avaliação. No parágrafo 1º do Art. 1º é atribuída às instituições de ensino superior a função de “conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 3) de acordo com diversos parâmetros legais. Desta forma, diferentemente das diretrizes anteriores, este documento estabelece a formação continuada como parte das responsabilidades das instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo, no parágrafo 3º deste mesmo artigo, é destacado o papel dos “centros de formação de estados e municípios” no processo de formação continuada, também ressaltando a necessidade de atendimento à legislação que trata deste tema.

O Art. 2º estabelece que estas diretrizes se referem à formação de professores para atuação nos diversos níveis da educação básica e nas distintas modalidades (EAD, EJA, Educação do Campo, Indígena, Profissional e Tecnológica e Educação Escolar Quilombola), destacando a possibilidade da formação se dar a partir de um campo específico e/ou interdisciplinarmente, nas diferentes áreas do conhecimento ou ainda com as áreas integradas. Assim entende-se o caráter genérico das diretrizes que, em seu conteúdo, devem atender a tantas e diversificadas demandas na formação de professores, sem, no entanto, apresentarem conceitos que poderiam embasar aquilo que se está definindo. O conceito de interdisciplinaridade, por exemplo, não é consensual, portanto, quando o documento estabelece a interdisciplinaridade como possibilidade formativa deveria indicar referências que efetivamente orientem as instituições formadoras. Vários outros exemplos seriam aplicáveis, mas o que se quer destacar é o caráter genérico e pouco esclarecedor de temas importantes na formação de professores. Tal generalidade pode conduzir à simplificação de medidas a serem tomadas pelas instituições formadoras com relação a tais temas.

Ainda no capítulo I, o Art. 2º traz, em seu parágrafo 2º, questões relacionadas ao exercício da docência, estabelecendo que

... a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, en-



volvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3).

Diversos outros elementos compõem o capítulo I destas diretrizes neste item denominado ‘das disposições gerais’. Há elementos textuais que são idênticos ou se assemelham às diretrizes anteriores, como por exemplo, “articulação entre a teoria e a prática”, “equidade no acesso”, “sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais” (p. 4-5), dentre outros. O capítulo ainda trata de orientações específicas para a educação escolar indígena e quilombola, com rápidas orientações.

O capítulo II – FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE NACIONAL COMUM – destaca que a formação “deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente” (p. 6). Novamente ‘integração’ e ‘interdisciplinaridade’ são listadas como parte dos procedimentos curriculares, assim como a valorização da pesquisa e extensão “como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa” (BRASIL, 2015, p. 6). Da forma como o texto apresenta estas questões é possível interpretar tais indicações como obrigatórias para todos os cursos formadores, ao mesmo tempo em que se poderia entender que estas são opções para as instituições formadoras. O texto não é suficientemente claro neste sentido e seria ingênuo imaginar que todas as instituições de ensino superior no país que oferecem licenciaturas presenciais e a distância ofereceriam práticas interdisciplinares ou pesquisa e extensão na formação de todos os estudantes. Assim, o texto parece trazer ‘sugestões’ do que poderia ser feito, não necessariamente na formação de todos os professores, na medida em que o cumprimento destas orientações não é monitorado e avaliado continuamente para a garantia da melhoria da qualidade da educação, como afirmado no documento. Na mesma direção estão as orientações para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e ‘espaços para a reflexão crítica’ sem maiores detalhamentos.

O capítulo III – DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA – apresenta aspectos relacionados a “um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” (BRASIL, 2015, p. 7) que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deve



possuir. O documento traz elementos diversos com a mesma característica genérica já comentada anteriormente, mencionando novamente questões éticas, interdisciplinaridade, acrescentando aspectos como a necessidade de consciência da “diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (p. 8). Cabe ressaltar a inclusão de um item referente ao estudo da legislação educacional: “estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério” (p. 8). Este componente da formação reforça a importância de se conhecer as normativas legais relacionadas à profissão docente (CURY, 2002), para que os profissionais da educação possam, de fato, participar dos processos de gestão, como definidos nas próprias diretrizes, assim como dos processos de estabelecimento, avaliação e acompanhamento de políticas públicas que afetam o magistério. Saviani (2011) também ressalta a importância do estudo da legislação para a compreensão dos processos de organização dos sistemas de ensino.

O capítulo IV – DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR – traz orientações referentes aos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Dentre as várias orientações deste capítulo, merece destaque a questão da “formação em nível superior adequada à área de conhecimento e as etapas de atuação” (BRASIL, 2015, p. 9), reiterada pela determinação da necessidade dos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial assegurarem “aos estudantes o domínio dos conteúdos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias” (p. 9). No caso específico da formação do professor de música é preciso reconhecer um descompasso entre a legislação para a formação de professores, incluindo as diretrizes específicas para a área de música (BRASIL, 2004), e a prática em diversos sistemas educacionais brasileiros. A licenciatura em música forma professores de música que, em diversos contextos, são impedidos de atuarem na educação básica porque seus diplomas não apresentam a designação ‘arte’, que faz parte de vários editais de concursos para contratação de professores. Figueiredo e Meurer (2016) discutem esta questão trazendo dados de contextos específicos da região sudeste brasileira, evidenciando a presença ainda marcante de processos de contratação de professores de artes, sugerindo



a manutenção da prática polivalente para as artes. Ao mesmo tempo, diversos sistemas educacionais apresentam editais que definem a contratação de professores específicos em cada linguagem artística. Este é um exemplo claro das possíveis interpretações que os documentos legais podem receber, afetando diretamente a oferta e a qualidade de ensino nas escolas. Um professor de música que é obrigado a ensinar outras artes não estará cumprindo com a meta de aprimoramento da qualidade da educação, pois estará atuando com áreas que não fizeram parte de sua formação. Assim, verifica-se na prática dos professores de música uma situação diversificada em termos de atuação na educação básica a partir de diferentes entendimentos sobre a legislação, o que também se estenderia para os professores das demais áreas artísticas.

O capítulo V – DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO – traz diversas informações referentes às cargas horárias e aos currículos dos diferentes tipos de cursos superiores de formação inicial de professores. A carga horária estabelecida nestas diretrizes é ampliada para os cursos de licenciatura, que anteriormente foram fixadas em no mínimo 2800 horas (BRASIL, 2002b) e agora passam para 3200 horas, no mínimo. Neste capítulo são repetidas várias orientações já apresentadas anteriormente com relação à interdisciplinaridade, diversidade, teoria e prática, por exemplo, incluindo novamente a “formação na área de políticas públicas e gestão da educação” (BRASIL, 2015, p. 11). O estágio curricular é destacado como componente obrigatório nos cursos de licenciatura, “sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12).

O capítulo VI – DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO – define, no Art. 16º :

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

Além destes indicadores do que se entende por formação continuada, as diretrizes destacam, também, as atividades que se relacionam a cursos com



distintas durações: atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado acadêmico ou profissional e doutorado. Tais cursos devem ser articulados entre as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino, de forma a atender demandas específicas. O texto apresenta diversas possibilidades, mas não estabelece de forma objetiva como a formação continuada deveria ser parte obrigatória das ações realizadas em diferentes sistemas educacionais, o que, novamente, torna as orientações apresentadas como se fossem um conjunto de opções a serem definidas de acordo com as administrações educacionais, sem que se estabeleça, de fato, algum tipo de compromisso com a formação continuada para todos os professores da educação básica. Reproduz-se a tendência já comentada anteriormente de se distanciar as orientações legais de sua prática efetivamente implementada nos sistemas educacionais, atendendo a todos os professores da educação básica. Como o Brasil é diverso em todos os sentidos, as políticas de formação continuada também deverão respeitar tal diversidade, mas sem orientações objetivas e acompanhamentos concretos, tais políticas podem se tornar apenas palavras e documentos que não chegam no cotidiano das escolas de educação básica.

O capítulo VII – DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO – enfatiza a responsabilidade dos sistemas de ensino pela “garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica” (BRASIL, 2015, p. 14). Outros aspectos são tratados no capítulo, orientando procedimentos com relação ao trabalho docente, as atividades a serem desenvolvidas, o salário, a carga horária do trabalho docente e das atividades pedagógicas, plano de carreira, dentre outros. Este conjunto de informações e orientações apresentadas nas diretrizes sugerem que os cursos formadores – já que estas diretrizes são dirigidas para a formação de professores – deveriam incluir estes aspectos referentes à atuação do futuro professor, no caso da formação inicial, e do professor atuante, no caso da formação continuada, alinhando-se, de alguma forma, à indicação anteriormente mencionada sobre a necessidade de formação política nos cursos. Todas estas questões que envolvem deveres e direitos trabalhistas, piso salarial nacional, funções e ações dos sindicatos da categoria do magistério, dentre outras, deveriam estar incorporadas à formação dos professores para que, conscientes de seus direitos e deveres, pudessem assumir compromissos políticos com a formulação, análise, proposição de medidas que, de fato, contribuam para a melhoria da qualidade da educação brasileira.



O capítulo VIII – DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS – finaliza o documento estabelecendo o prazo de 2 anos para sua implementação, o que implica na reforma curricular dos cursos de formação inicial de professores em funcionamento, assim como na proposição de novos cursos que atendam às orientações definidas nestas diretrizes. O penúltimo artigo, n. 24, indica a possibilidade de cursos de licenciatura “organizados em áreas interdisciplinares” (BRASIL, 2015, p. 16), que atenderão ‘regulamentação complementar’, sendo que tal orientação não recebe qualquer tipo de detalhamento. Assim, o documento termina, indicando a revogação de documentos anteriores, cujos conteúdos foram incluídos ou subtraídos nestas diretrizes de 2015 para a formação inicial e continuada de professores.

## Discussão

A legislação educacional deve ser compreendida a partir de documentos normativos que funcionam de forma complementar, ou seja, não seria possível tratar de toda a complexidade que envolve a educação em uma única normatização de forma satisfatória. Assim, os documentos são elaborados a partir de demandas específicas que se constituem ao longo do tempo. Além da necessidade de diversos documentos que se complementam há que se considerar o contexto e as circunstâncias que conduziram o estabelecimento de novas regulamentações. As mudanças na LDB de 1996 são um exemplo claro desta dinâmica que envolve a legislação educacional na medida em que passados quase 21 anos de sua aprovação, novos acontecimentos provocaram a alteração em vários artigos da lei, complementando, alterando, subtraindo ou substituindo determinações anteriormente estabelecidas.

As novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores aprovadas em 2015 substituíram as diretrizes anteriores em função da dinamicidade do processo educacional, da avaliação de medidas estabelecidas e da necessidade de atualização das normas a partir de demandas contínuas das escolas de educação básica, das instituições de ensino superior e da sociedade civil organizada. Diferentemente da LDB, que ainda se mantém como lei originalmente aprovada em 1996 que vem sendo alterada ao longo dos anos, as Diretrizes para Formação de Professores foram substituídas e não alteradas. Na comparação das duas diretrizes (2002 e 2015) constata-se a permanên-



cia de diversos temas, a atualização de vários aspectos, assim como a inclusão de novos componentes neste dispositivo legal que orienta especificamente a formação inicial e continuada de professores.

O que se pode verificar é que nos três documentos focalizados neste texto prevalecem determinações e orientações genéricas, amplas e abrangentes, outorgando aos sistemas educacionais e às instituições de ensino superior a implementação de seus conteúdos através de projetos pedagógicos próprios, atendendo ao que está estabelecido na lei. A LDB de 1996 estabeleceu, para a educação básica, no Art. 8º: “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (BRASIL, 1996). No Art. 5º da mesma lei: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”. Com relação à educação superior, a LDB no Art. 53 estabelece: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades ... fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996). As Diretrizes de 2002 indicavam no Art. 14º a ênfase na “flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (BRASIL, 2002a), Nas diretrizes de 2015 está reiterado no Art. 12º que as instituições gozam de autonomia pedagógica (BRASIL, 2015).

Dessa forma, os documentos orientadores deixam margem para diversas interpretações, considerando que os textos de tais documentos são genéricos e permitem desdobramentos distintos de acordo com o entendimento que se tem das determinações estabelecidas. O ensino das artes, com orientações abertas, ainda se encontra de forma insatisfatória em vários contextos em função da falta de definições específicas, que conduzem a uma série de problemas para o professor de artes, dentre eles: a manutenção da polivalência, a indefinição da qualificação do professor para lidar com as diferentes áreas artísticas, o descompasso entre a formação recebida na universidade e o anseio dos administradores escolares com o ensino das artes, além da “carência de materiais e estrutura da escolar para se desenvolver as aulas de arte” (SCHLICHTA; SILVA, 2016, p. 91).

A prática polivalente para as artes ainda é fortemente estabelecida em diferentes sistemas educacionais e, em muitos casos, os professores de artes são obrigados a atuarem nas quatro linguagens artísticas – artes visuais, dança, música



ca e teatro – independentemente da formação específica que possuem. A LDB em 1996 estabeleceu o ensino de arte como componente curricular obrigatório sem definir que linguagens artísticas deveriam estar neste componente, sendo que a referência para a definição das artes visuais, da dança, da música e do teatro estava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que são documentos não obrigatórios e que também não indicam que tipo de professor ou de prática deveria ser estabelecida para o ensino das artes. Em 2008 a aprovação da lei 11769 incluiu a música como conteúdo obrigatório, mas sem definição sobre a forma de sua aplicação e a qualificação do professor para lidar com este conteúdo. Em 2016 foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016a) contendo orientações específicas para a área de música. No entanto, tais diretrizes se integram ao conjunto de documentos legais não funcionando de forma efetiva para o estabelecimento do ensino de música curricular, ministrado por professores habilitados nesta linguagem artística. Também em 2016 foi aprovada a lei 13.278, que modificou mais uma vez o texto da LDB de 1996, substituindo a lei 11769/08: “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” (BRASIL, 2016b). Desta forma, atualmente estão definidas na LDB as linguagens artísticas que pertencem ao ensino das artes de forma obrigatória, ainda sem definição do profissional esperado para este ensino na escola, se especialista ou polivalente.

Assim, o ensino de arte continua parcialmente indefinido na legislação. Apesar de tantas indicações legais que mencionam as artes não há documento que explicita de que forma as diferentes linguagens artísticas deverão ser incluídas no currículo. Na LDB já foi apenas ‘ensino de arte’, depois houve a inclusão da música como conteúdo, e atualmente as artes visuais, a dança, a música e o teatro fazem parte do componente curricular arte. No entanto, não há qualquer orientação sobre o profissional que deve assumir esta tarefa, se a prática polivalente pode continuar existindo, ou se cada área específica deve ter seu espaço curricular. Esta ambiguidade na LDB, já ressaltada por Penna (2008) é reproduzida nos demais documentos educacionais quando incluem as artes, ou seja, nenhum documento esclarece como as artes devem ser incorporadas ao currículo escolar, ficando esta definição para os diferentes sistemas educacionais. As várias interpretações sobre os textos legais permitem que se mantenha a polivalência como prática instituída, mesmo depois de tantas críticas a este modelo, e mesmo depois da promulgação de diretrizes específicas para cada uma



das linguagens artísticas. Não há diretrizes para formação polivalente nas artes, mas mesmo assim, há instituições de ensino superior que insistem na oferta de cursos de artes que são cursos de formação polivalente, tratada como formação interdisciplinar. A substituição da ‘polivalência’ pela ‘interdisciplinaridade’, sem que sejam definidas as bases conceituais para tal substituição de nomenclatura, mantém uma prática formativa em artes que não é mais desejada em função da superficialização decorrente de tal formação (FIGUEIREDO, 2017).

Os documentos trazem diversos elementos a serem considerados na formação de professores que atuarão na educação básica, mas continuam sendo omissos com relação à definição sobre a formação do professor de cada linguagem artística, permitindo a manutenção da polivalência ao lado de práticas com as linguagens específicas na educação básica. Este é o resultado de orientações e determinações genéricas demais, que permitem diversas formas de entendimento e aplicação no cotidiano das instituições formadoras, o que diminui a chance de se estabelecer uma ‘base comum nacional’, como pretendem as diretrizes de 2015. Concordando com Schlichta e Silva (2016), “os documentos elaborados para orientar os sistemas educativos e as instituições formadoras provocam mudanças lentas nas políticas locais e institucionais em todos os níveis da educação, inclusive no ajustamento dos cursos superiores” (p. 90). De forma geral, as diretrizes de 2015 para a formação inicial e continuada de professores para atuação na educação básica pouco acrescentam às normativas anteriores em termos da viabilização das orientações e regulamentações que estabelecem para o ensino das artes.

## Considerações finais

A legislação educacional por si só não é suficiente para que sejam aplicados nos contextos educativos as mudanças desejadas ou estabelecidas em diferentes documentos, nem “possibilita uma leitura adequada da realidade” (BUJÁN; SILVA, 2016, p. 28). Ao considerar a legislação como parte integrante das políticas educacionais, é necessário considerar os efeitos e os desdobramentos das proposições legais nos contextos educacionais diversos. Como afirma Ball (2011), “políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto... As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado” (p. 45-46). Neste sen-



tido, os documentos que veiculam políticas de formação de professores, por exemplo, não poderiam trazer orientações únicas, sob pena de se desrespeitar a diversidade social brasileira. Mas ao mesmo tempo, quando os conteúdos dos documentos são demasiadamente abertos, pouco efeito produzem em termos de mudanças e avanços para a educação em diferentes níveis.

A complexidade que envolve o processo educacional exige interpretação e reinterpretação constante dos documentos normativos, já que tal complexidade não pode ser abarcada em um único texto. Os documentos precisam ser lidos “em articulação ou confrontação com outros textos” (BOWE, BALL, GOLD, 1992, p. 224) para que possam ser compreendidos e implementados adequadamente nos diversos contextos educacionais. Isto quer dizer que haverá diferentes interpretações em favor das demandas específicas de cada contexto, o que implica na necessidade de muita clareza nos documentos sobre aquilo que é básico e fundamental para que se atinjam os resultados pretendidos, além daquilo que deve ser tratado de forma específica, de acordo com situações também específicas.

A implementação da legislação e das políticas educacionais, assim como sua elaboração, necessita da participação de muitos atores, em um exercício democrático para a solução de dilemas e conflitos de diferentes naturezas. No campo da formação de professores a inclusão do estudo de políticas educacionais de forma consistente nas licenciaturas poderia contribuir para um desejado engajamento dos profissionais da educação no processo de proposição, elaboração, discussão e implementação de políticas que afetam a educação brasileira. O estudo de Sardá (2016), por exemplo, demonstrou aspectos positivos e fragilidades referentes à formação em cursos de licenciatura em música para questões que envolvem legislação e políticas educacionais. Este mesmo estudo identificou uma lacuna significativa de trabalhos acadêmicos que tratam da formação do professor de música em termos de legislação e políticas educacionais. Assim, mais estudos seriam recomendáveis visando o entendimento de processos que envolvem a ação política do professor.

A análise de documentos legais que envolvem políticas públicas e legislação torna-se elemento fundamental para o aprimoramento da legislação educacional brasileira e para a implementação de temas relevantes nos diversos contextos educativos. Esta tarefa deveria envolver profissionais atuantes na educação básica e superior, administradores escolares e professores em formação nos cursos de licenciatura. O contato, o estudo e o entendimento mais



aprofundado dos documentos legais pode se tornar uma ferramenta altamente positiva (e necessária) para que se amplie a participação dos profissionais da educação nos processos que envolvem discussão, elaboração e implementação de leis e outros documentos normativos. Desta forma, os textos legais poderiam contribuir, de fato, para a melhoria da qualidade da educação brasileira, quer no âmbito da educação básica ou superior, na formação inicial e continuada de professores, na definição de orientações curriculares e outros temas que são pertinentes à educação.

Para o professores de música os desafios são ainda mais específicos em termos de legislação educacional na medida em que é urgente a definição sobre o ensino das artes nas escolas, em sintonia com as diretrizes nacionais para os cursos de licenciatura em cada linguagem artística. Há diversas exceções entre os sistemas educacionais brasileiros, onde a música é parte do currículo, ministrada por professores especialistas e tais exceções são possíveis porque as interpretações da lei são diversas. Assim, um dos desafios para o professor de música é o conhecimento adequado da legislação brasileira para que possa argumentar e auxiliar na construção de novas mentalidades sobre o ensino da música na escola, ao lado do ensino de outras artes, considerando que a legislação vigente é aberta o suficiente para esta argumentação. Este é um dos desafios fundamentais para a área de música e para a área de artes, ao lado de tantos outros elementos que compõem a formação e a atuação de professores na educação básica.

---

**Resumo:** A legislação educacional brasileira define e normatiza um conjunto de procedimentos que devem ser aplicados nos diversos setores responsáveis pela educação nacional. Dentre os documentos legais estão aqueles que se referem à formação de professores e demais profissionais da educação. O objetivo deste texto é discutir aspectos referentes à formação de professores a partir de documentos legais, com ênfase na LDB de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (2002 e 2015) em diálogo com a literatura da área, incluindo a formação do professor de música e sua interpretação. Os documentos normativos apresentam-se de forma genérica, permitindo diferentes interpretações que resultam em ações também diversificadas. Se por um lado a flexibilidade dos documentos é positiva, na medida em que respeita a diversidade dos contextos educacionais brasileiros, por outro lado favorece a manutenção de situações indesejadas para a melhoria da educação como um todo. Assim, questiona-se se as novas orientações podem efetivamente contribuir para a educação musical escolar, destacando-se a necessidade de mais estudos relacionados à legislação educacional e a inserção deste debate no âmbito dos cursos de licenciatura em música no Brasil.

**Palavras-chave:** educação musical, formação de professores, legislação educacional.

**Abstract:** Brazilian educational legislation defines and regulates a set of procedures, which are required to be applied in the various sectors responsible for national education. Among the legal



documents are those about the teachers training and other education professionals. The aim of this text is to discuss teacher training aspects from the legal documents, with an emphasis on the LDB of 1996 and the National Curriculum Guidelines for Teacher Training (2002 and 2015) in dialogue with the literature of the area, including about the music teacher training and its interpretation. The normative documents are written in a generic way, allowing different interpretations that result in also diversified actions. If on the one hand this flexibility is positive, in so far as it respects the diversity of Brazilian educational contexts; on the other hand, it favors the maintenance of undesirable situations. Thus, it is questioned whether new guidelines can effectively contribute to music education, highlighting the need for more studies related to educational legislation, and the insertion of this debate in the scope of the music teacher training courses in Brazil.

**Keywords:** musical education, teacher training, educational legislation.

## Referências

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. IN: S. J. BALL & J. MAINARDES (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas* (p. 21-53). São Paulo: Cortez, 2011.

BOWE, R.; BALL, S. & GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Resolução n. 2, de 10 de maio de 2016*. [Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CEB, 2016a.

BRASIL. *Lei n. 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]. Brasília: Presidência da República, 2016b

BRASIL. *Resolução n.º 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: Conselho Nacional de Educação/CP, 2015.

BRASIL. *Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008*. [Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica]. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Resolução n.º 2, de 8 de março de 2004*. [Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CES, 2004.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de Fevereiro de 2002*. [Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CP, 2002a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. [Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CP, 2002b.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB 2, de 19 de abril de 1999*. [Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CEB, 1999.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.



BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. [Lei 9.394/96]. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRZEZINSKI, I.; VIEIRA, J. Políticas de formação de profissionais da Educação: professores e funcionários da educação básica. IN: I. BRZEZINSKI (org.), *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos* (p. 198-232). São Paulo: Cortez, 2014.

BUJÁN, F.; SILVA, M. C. R. F. Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. IN: M. C. R. F. SILVA e V. M. M. SANTOS (orgs.), *Formação docente e políticas públicas: cenários e desafios* (p. 11-31). Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2016.

CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NASCIMENTO, C. A. P. do. *PIBID MÚSICA - UFRN: a formação de professores em articulação com os saberes docentes*. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CANDUSSO, F. O PIBID-Música: educação musical, as artes musicais e a comunidade. In: ASSIS, Alessandra Santos de; SANTOS, Ana Katia Alves dos. *Olhares sobre a docência: primeiras experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA* (p. 149 – 162). Salvador: EDUFBA, 2014.

FIGUEIREDO, S. L. F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Educação e Contemporaneidade*, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr./ 2017.

FIGUEIREDO, S. L. F.; MEURER, R. P. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei no 11.769/08. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

MENDES, J. J. F.; OLIVEIRA, D. C. G. de. A Música no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: I Encontro Permanente de Formação de Professores de Música / I Encontro Nacional do PIBID Música, 2014, Londrina. *Anais...*, Londrina, 2014.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SARDÁ, J. K. A *legislação educacional na formação do(a) educador(a) musical: um estudo em universidades catarinenses*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SAVIANI, D. *Educação em diálogo* (1ª ed.). Capinas: Autores Associados, 2011.

SCHLICHTA, C. A. D.; SILVA, C. R. V. Formação do professor de arte e políticas públicas: entre o proposto na lei e a realidade, enquanto compôs em permanente confronto. IN: M. C. R. F. SILVA e V. M. M. SANTOS (orgs.), *Formação docente e políticas públicas: cenários e desafios* (p. 79-98). Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2016.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. IN: I. BRZEZINSKI (org.), *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos* (p. 29-49). São Paulo: Cortez, 2014.

Recebido em Março de 2017

Aprovado em Maio de 2017



# Educação musical no ensino fundamental: reflexões sobre a possibilidade da música se tornar matéria escolar

*Music Education in Elementary School: reflections on the possibility of  
music becoming a school subject*

---

**Cássia Virgínia Coelho de Souza**

Universidade Estadual de Maringá, PR  
cvcoelhosouza@gmail.com

## Introdução

Para se pensar a situação da educação musical na escola de Educação Básica é preciso entender que, além das problemáticas sociais e políticas que envolvem o setor de educação, existem situações que são muito específicas da área de Arte. Educação musical aqui é tratada como um campo de estudos, com identidade e problemáticas próprias, relacionado com a transmissão e apreensão de conhecimento de música dentro do conjunto de normas, ações e influências musicais exercidas nas pessoas, que envolvem o desenvolvimento e estabilidade de uma cultura.

Na escola, este campo se caracteriza através do ensino de música, que está marcado por uma dicotomia. Por um lado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996, os direitos dos estudantes da Educação Básica ao ensino de Arte são garantidos através da sua obrigatoriedade. Inserida nesta área de conhecimento, está a música, que em 2008 recebeu legislação específica com a Lei nº 11.769 alterando a LDB, e instituiu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras como componente curricular.

Por outro lado, a trajetória da Arte nas escolas de Educação Básica, mais especificamente, do ensino de música, é bastante diversificada; tanto pela es-



cashez de professores com formação para a docência de música, como pela carência de atenção dada nas estruturas curriculares para essa área. Há ainda a situação da formação em música dos pedagogos, professores que são, geralmente, os responsáveis pelos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil para oferecer aos alunos o ensino de todas as áreas de conhecimento eleitas pelas propostas curriculares. De um modo geral, estes profissionais não possuem formação em música para uma atuação consistente na área.

Os focos de discussão e decisão dos projetos pedagógicos da maioria das escolas, talvez, desconheçam os trabalhos que têm sido desenvolvidos nas linguagens específicas da Arte no ensino superior, salientando, com isso, uma problemática para a formação, na área, dos estudantes da Educação Básica. Isso, mostra o distanciamento existente entre as discussões acadêmicas e o mundo prático da educação escolar, assim como, aponta para a fragilidade da formação docente, principalmente, no que se refere a esse elemento tão apreciado, por professores e gestores para as práticas do ensino de crianças, a música.

Muitas questões aparecem quando se pensa na Lei nº 11.769, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras, entre elas o grande questionamento de como a exigência pode ser exequível. Com exceções, de um modo geral o poder público e as escolas não sabem como fazer para que a música esteja presente no ensino de Arte. A maioria das escolas exigem que os professores desta área deem conta de todos os seus campos, mas a inserção de conteúdos de música acaba sendo omitido. A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) tem sido o fórum maior de discussões sobre essa questão e tem se empenhado em ajudar as localidades a superarem as controvérsias apoiando os educadores musicais em suas lutas pelo espaço da música, muitas vezes isoladas. As universidades que possuem cursos de formação de professores em música têm abraçado a causa e instituído em seus locais de atuação discussões e ações a respeito dessa “complicada” inserção oficial da música nas escolas.

Muitos autores têm escrito sobre a presença da música na educação brasileira, tais como Abreu (2008), Álvares (2009), Amato (2011), Fonterra-da (1993), Figueiredo (2010), Loureiro (2003), Oliveira (2007), Penna (2002, 2004a, 2004b, 2007, 2008), Queiroz (2012) entre outros, e todos têm mostrado como a música sempre foi uma expressão natural na sociedade, ao mesmo tempo que sempre dependeu dos instrutores/professores para se estabilizar



enquanto projeto de ensino. Além disso, a maioria dos textos aponta para a situação da Arte ser vista nas escolas como atividade supérflua, quase sempre decorativa, com o ensino de artes visuais, ou de algo que se pareça às atividades deste campo, sendo tomado como proposta principal.

Sem a especificidade e sem as condições que a tornam uma disciplina de importância no currículo escolar, a Arte tem conseguido, em poucos espaços, um bom desenvolvimento enquanto área, mas na maioria dos casos, o que se presencia nas escolas são trabalhos esporádicos, muitos com um posicionamento opaco, sem rumo e referências. Isto afeta as concepções sobre a especificidade e complexidade das modalidades<sup>1</sup>, também chamadas de linguagens<sup>2</sup>, da Arte e continua reforçando a ideia de que tudo vale e tudo pode ser fácil quando se trata de seu ensino na escola. Devido a este tratamento dado à área, e por consequência, ao campo da música, o que se percebe em qualquer nível do percurso educacional é que sempre se está “começando” o estudo de música. Em outras palavras, a falta de direcionamentos mais focados, mais fundamentados e organizados na área de Arte tem ocasionado uma diluição de seus objetivos e enfraquecido as propostas específicas em suas diferentes modalidades.

Neste sentido a permanência da música na escola garantida em todos os níveis, oferecendo continuidade aos estudos desde a educação infantil até o ensino médio, poderia fazer com que a instituição obedecesse a lei, cumprisse seu papel no desenvolvimento dos alunos e mudasse as mentalidades intra e extraescolares a respeito do ensino de música.

Na tentativa de aproximar os estudos acadêmicos da escola de Educação Básica, assim como observar mais atentamente a prática contínua do ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental, o Curso de Licenciatura em Música da universidade<sup>3</sup> em que trabalho propôs à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), em 2012, um trabalho em colaboração. Com isso o ensi-

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo modalidade como sinônimo de linguagem da Arte quando me refiro à música, artes visuais, artes cênicas (teatro) ou dança.

<sup>2</sup> Aprecio a definição de linguagem apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000): “A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (p. 5).

<sup>3</sup> Para atribuir mais clareza nas descrições, optei por não identificar as instituições diretamente.



no de música passou a ser ofertado em todos os níveis, para todas as turmas de uma escola municipal, inicialmente, por dois anos consecutivos. A proposta da universidade foi prontamente aceita pela escola, com o apoio da SEDUC, e foi pensada para ser desenvolvida como projeto piloto, através das disciplinas Estágio Supervisionado I e II do referido curso de graduação.

Com esta proposta se projetou a hipótese propulsora da pesquisa, aqui relatada, que é possível garantir uma educação musical a todos os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma mesma escola em todos os níveis, por meio de uma organização sistemática de práticas de ensino de música.

A partir desse pensamento, havendo um trabalho consistente de aulas de música por meio dos estágios, foi direcionada a pesquisa. Propôs-se verificar as possibilidades da realização do ensino de música em todas as turmas da escola, assim como os aspectos que deveriam ser notados para o desenvolvimento da música no seu Projeto Pedagógico. A pesquisa também objetivou apontar quais situações o ensino de música na escola demonstraria fortalecimento do conhecimento musical dos seus estudantes; as condições existentes para a permanência do ensino de música na escola e compreender se seria possível fazer relações entre os níveis curriculares e elementos musicais a serem desenvolvidos em cada ano dos ciclos iniciais do ensino fundamental.

## O ensino de música no currículo escolar

O termo currículo deriva da palavra latina “*scurrere*” que significa curso. Santos e Machado (2011) adotam o significado assumido por Goodson (2008) para este termo que o considera curso a ser seguido ou apresentado. O currículo está a serviço de uma cultura, pensado para transmitir uma tradição que leva em alta consideração a economia da sociedade. Sendo assim, o currículo é um documento historicamente construído, marcado por interesses e ideologias e, principalmente, relações de poder.

As principais correntes teóricas de análise curricular são as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas, sendo que as teorizações curriculares das duas últimas fomentaram o diálogo entre escola e cultura (SOARES, 2011). Fixando o olhar sobre a teoria pós-crítica, vê-se que é um movimento mais recente de análise de currículo, iniciado no século XX. Esse movimento busca romper com a lógica positivista; leva em consideração que as sociedades



atuais são multiculturais, sendo que a prática pedagógica é uma negociação cultural. Pensa-se além do que é imposto como verdade e atende a diversidade cultural dos alunos.

Goodson (2008) afirma que para entender o momento contemporâneo é preciso compreender a história dos conflitos curriculares. Ele lembra que o currículo revela a forma como certas questões são definidas como situações sociais. Para uma matéria, um assunto fazer ou não parte do currículo significa ser possível ter valorização e prestígio como questão social num determinado momento. A evolução de cada matéria escolar no currículo reflete uma luta em torno de sucessivas alternativas, pois

aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes. (...) O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (GOODSON, 2008, p. 9, 10).

A partir das contribuições do autor, podemos entender como a música se apresenta nos currículos escolares. Goodson defende uma teoria de currículo que não faça prescrições, mas que elabore e aplique currículos, pois os professores nas diferentes circunstâncias produzem o currículo. Essas circunstâncias “não são simplesmente ‘colocadas’, mas sistematicamente construídas” (p. 63). Assim, os interesses materiais dos professores estão intimamente ligados com o destino das matérias de sua especialização e com isso a formação de mentalidades se concretiza de acordo com o processo de produção nas estruturas do currículo. Exemplificando com a biologia e ciências na Grã-Bretanha, a partir da história de como se tornaram matérias escolares, Goodson chegou a três conclusões:

A primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma ‘disciplina’ acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a *status*, recursos e território. (GOODSON, 2008, p. 120).



Para Goodson há uma relação direta entre o tipo de conhecimento escolar encontrado nos currículos e o seu valor social para os professores dispostos a buscar melhores condições materiais, pois “a aplicação explicitamente instrumental de conjuntos de conhecimentos diminui em relação inversa à seriedade e ao êxito das tentativas dos profissionais de melhorar as suas condições materiais” (GOODSON, 2008, p. 131).

Gonçalves e Abdalla ressaltam que o currículo expressa o equilíbrio dos interesses e forças que dominam o sistema educativo em um dado momento. Isto porque

em nossa cultura política, o Estado, os governos ou os grupos técnicos, políticos e intelectuais e, recentemente, até organizações privadas, definem o que convém à sociedade, às famílias e às escolas, aos profissionais, sobretudo à educação básica e/ou na escolaridade obrigatória. (GONÇALVES e ABDALLA, 2012, p. 16).

Com isso, as escolas vão se tornando cada vez mais agentes primários de socialização e formação cultural porque incidem na totalidade do indivíduo. Isso também afeta a formação dos professores.

Ao professor se propõe, hoje, conteúdos para desenvolver um currículo muito diferente do que estudou, sem que compreenda o significado social, educativo e epistemológico das novas propostas frente às anteriores. E o currículo exige, nesta perspectiva, metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes, o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos. (GONÇALVES e ABDALLA, 2012, p. 17).

A escola permeia todas as situações que envolvem a profissão do professor. Segundo Oliveira (2009), verificando o espaço entre o planejado e a realidade é possível compreender o que são os saberes e as práticas docentes e ter o “entendimento da vida docente, dos saberes e dos dilemas que a habitam, bem como dos desafios enfrentados e perspectivas de futuro” (OLIVEIRA, 2009, p.19)

Segundo um modelo que normalmente, se denomina de tradicional, a escola deve ser responsabilizar pela transmissão dos saberes e valores necessários para a formação do cidadão. “De acordo com o modelo herdado da tradição liberal burguesa, o da escola ‘pública, laica e universal’ gestado na França, o fundamento da ação pedagógica é o saber (corporificado na escola pelos conteúdos escolares) e sua difusão” (OLIVEIRA, 2009, p.19).



Já se referindo ao modelo denominado progressista, a autora afirma que tem o mesmo objetivo do tradicional, pois se focaliza na formação de cidadãos. A diferença está que para os progressistas, a formação do cidadão deve ser crítica e que lhe de consciência do seu papel no mundo.

A autora expõe a existência de muitos preconceitos e muita hegemonia na escola, apesar da diversidade existente entre alunos, professores, funcionários, comunidade e administração escolar. Faz uma reflexão favorável às práticas dos docentes, que na sua pequena atuação se movem contra o sistema imposto e instituído abrindo espaço para o outro, para o diferente, para a compreensão do cotidiano.

Mas a autora chama a atenção para uma questão:

por mais que o mundo caminhe na direção de abraçar a diversidade do cotidiano como espaço-tempo de tessitura de conhecimentos válidos e por mais que algumas propostas oficiais incorporem essas possibilidades e inovações, no cotidiano das salas de aula os entraves à mudança ainda são imensos. (OLIVEIRA, 2009, p. 30).

Considerando que “a existência da disciplina de música depende do resultado da disputa por sua legitimação” (LAZZARIN, 2009, p. 3), a construção do espaço da música no currículo deve ser alcançada com a ocupação dos espaços destinados à música de uma maneira que fiquem em evidência os conteúdos musicais e o significado deles na formação dos alunos. Garcia (2012) afirma que a inserção da música nas escolas básicas carrega questões políticas e socioculturais e cada sociedade tem suas próprias justificativas e funções para a música em relação a educação. É preciso notar o jogo de interesses e disputas, perceber os principais interessados e beneficiários da presença da música na Educação Básica.

Desde a Lei 11 769, de 18 de agosto de 2008, que torna o conteúdo de música obrigatório na Educação Básica, que esse jogo de interesses e disputas parece ter aumentado. Além da discussão sobre a formação do professor, a presença da polivalência, ou seja, a exigência que um professor assuma todas as linguagens da Arte, e das finalidades educacionais,<sup>4</sup> tradicionalmente, associadas à música, a área de Educação Musical ficou sem parâmetros para indicar como deveria ser constituída a obrigatoriedade.

---

<sup>4</sup> A este respeito ver Hummes, 2004, p. 21 que aponta as finalidades educacionais mais atribuídas à música nas escolas.



O CNE - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – promoveu vários eventos e audiências com a finalidade de criar meios para que as escolas pudessem colocar em prática a obrigatoriedade do ensino de música no currículo. Ao final de 2013 foi aprovado o parecer e encaminhado ao Ministro o projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de música nas escolas de Educação Básica, que foi homologado como Resolução n. 2, de 10 de maio de 2016. Dentre os itens relacionados estão orientações para as escolas, secretarias de Educação, Instituições formadoras de educação superior ou educação profissional, Ministério da Educação e Conselhos de Educação. Destacam-se os seguintes:

Art. 1º Esta Resolução 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, conforme definido pela Lei no 11.769/2008, em suas diversas etapas e modalidades.

§ 1º Compete às escolas:

I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;

II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;

III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local;

IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;

V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;

VI - estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área;

VII - desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula.

[...]

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:



I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;

II - ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis;

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;

IV - implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica;

V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;

VI - orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica;

VII - estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em Música, bem como com outras iniciativas de instituições culturais ligadas à área musical. (BRASIL, 2016).

O documento indica um avanço nas discussões sobre o ensino de música nas escolas, mas ainda não garante que todos os segmentos deverão cumpri-lo e que será colocado em prática um ensino de música no cotidiano dos alunos.

Devemos estar cientes que mais um grande passo foi dado na educação musical brasileira e que, de forma articulada, dialógica, coerente e consistente, nós, educadores musicais deste país, teremos uma importante responsabilidade no processo de implementação e cumprimento dessas Diretrizes. Assim, todos somos responsáveis pela operacionalização do ensino de música nas escolas, e o Documento aprovado pelo CNE é mais uma importante ferramenta para nos ajudar e nos fortalecer nesse processo. (QUEIROZ, 2014).

Recentemente, um novo documento foi publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017a). Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma proposta que sugere a equidade do ensino na Educação Básica em todo o território nacional a partir de indicações de “conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (p. 7). Sem que se exija um currículo único nacional,



A equidade reconhece, aprecia e acolhe os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem.

Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção. (BRASIL, 2017a, p. 11).

Na BNCC a Arte é considerada uma forma de linguagem sendo um dos componentes curriculares da área de Linguagens. Por sua vez, ela é composta de unidades temáticas formadas por quatro de suas linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Ao longo do Ensino Fundamental, os componentes da área de Linguagens organizam as aprendizagens relativas à expansão das possibilidades das práticas de linguagem, com vistas à ampliação de capacidades expressivas, à compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas.

Cada prática de linguagem propicia ao sujeito uma dimensão de conhecimentos à qual ele não teria acesso de outro modo. (BRASIL, 2017a, p. 60).

## O contexto de realização da pesquisa

### Documentos e escola

O documento que rege a educação integral da cidade<sup>5</sup> (BRANCA, 2012a) aponta que a meta da gestão municipal é efetivar a educação integral em todas as escolas da rede. O processo iniciou-se em 2009 e em 2012 já contava com 23 escolas funcionando neste regime; na página eletrônica da SEDUC constam 31 unidades com Educação Integral. Esta conta com o “atendimento de 4 (quatro) horas destinados aos conteúdos das aulas regulares, 2(duas) horas destinadas ao período intermediário e outras 3 (três) horas destinadas às oficinas pedagógicas, que abrangem as várias áreas do conhecimento e linguagens” (BRANCA, 2012a, p. 6).

---

<sup>5</sup> Tendo em vista a necessidade de manter a cidade sem identificação utilizo o nome fictício de Branca. Interessados que desejarem conhecer o documento deverão entrar em contato com a autora.



Citando Anísio Teixeira o documento afirma que Educação Integral é um antigo anseio nacional de se ter educação que abrangesse toda a formação dos estudantes tornando o ensino democrático. É ressaltada a ideia de se aumentar a carga horaria escolar redimensionando, tanto quantitativo quanto qualitativo, o ensino nas escolas públicas. Isto entendido como o aumento de permanência na escola dando oportunidades aos estudantes de ressignificarem os conteúdos escolares com novos conteúdos e vivências que ampliem suas visões de mundo tornando-os protagonistas de suas experiências educativas.

Doze Diretrizes Gerais de Implementação da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino são formuladas no documento, entre elas:

1. Universalizar gradativamente a Educação Integral para toda rede pública de ensino.
2. Construir parcerias intersetoriais.
3. Explorar novos espaços na ação educativa, legitimando saberes da comunidade e da cidade.
4. Desenvolver além dos saberes científicos, valores, atitudes e comportamentos.
5. Promover a democratização do conhecimento, envolvendo a comunidade e a família nos saberes da proposta de Educação Integral.
6. Reservar o período matutino às aulas do ensino básico fundamental.
7. Oferecer vagas para as oficinas pedagógicas, de no mínimo 15 alunos e de no máximo 30 alunos. (BRANCA, 2012a, p. 13,14).

Recomenda-se que as atividades das disciplinas das aulas regulares, assim como das oficinas pedagógicas sejam integradas em um currículo flexível, com as atividades regulares no período matutino e as demais no vespertino cuidando-se para não haver “a perda do sentido da unidade, permitindo, então, produzir uma nova dinâmica para a organização do tempo do aluno, favorecendo o equilíbrio entre as ações de caráter mais científico e lúdico” (BRANCA, 2012a, p.15).

O documento não deixa clara a diferença entre escola de Educação Integral e escola de Tempo Integral, mas nomeia as atividades obrigatórias e optativas das oficinas pedagógicas indicando que as tarefas serão facultativas para as escolas em que os alunos permanecerem em Tempo Integral. As oficinas obrigatórias são: Matemática, Língua Portuguesa, Acompanhamento Pedagógico, Jogos e Brincadeiras, Arte, Educação Ambiental e Direitos Humanos e Cidada-



nia para 1º, 2º e 3º anos. Para o 4º e 5º, Empreendedorismo é acrescentada à lista das oficinas obrigatórias. As oficinas opcionais são: Educomunicação, Informática, Dança, Jogos Pré-desportivos, Teatro, Música, Xadrez, Capoeira, Atletismo, Lutas, além de Empreendedorismo para os 3 primeiros anos. Este fato levou-me a entender que alguns alunos possuem obrigatoriedade de ficarem na escola de Educação Integral, enquanto que aos alunos que a frequência no período da tarde é facultativa, como os de escolas que adotaram o Programa Mais Educação<sup>6</sup>, participam da escola de Tempo Integral.

Como recomendação metodológica, o documento indica que o ensino deve ser formulado com uma *Prática social inicial*, onde se definem os conteúdos e objetivos a serem trabalhados, a *Problematização*, onde se identifica problemas a serem discutidos e apreendidos a partir da prática, *Instrumentalização*, onde se oferece vivências diversas com diferentes abordagens de ensino, e *Catarse*, onde se utiliza de instrumentos de avaliação e reflexão coletiva para verificar os conteúdos apreendidos e ações desenvolvidas dando ao professor oportunidade de repensar o seu trabalho. Segundo o documento, esta sistemática é diferente no ensino regular.

Após mostrar a hierarquia dos principais cargos e funções na SEDUC relacionados com a Educação Integral, desde a Secretária de Educação até o professor e educador infantil, é apontada a formação continuada do educador como uma tarefa importante para a qualidade da Educação Integral.

a formação dos educadores visa enfrentar o desafio de realizarmos a articulação entre as atividades pedagógicas das aulas regulares e das oficinas pedagógicas, levando em consideração as experiências vivenciadas na família, no bairro e na cidade. A atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos. (BRANCA, 2012a, p. 28)

A escola municipal em que foi realizada a pesquisa foi criada em 1996. O Programa atendeu, em 2012, 196 alunos que ficavam o período integral na

---

<sup>6</sup> O programa constituiu-se numa iniciativa do Ministério da Educação para incentivar as escolas a aderirem a organização curricular na perspectiva da Educação Integral através de recursos financeiros pagos para as mesmas. Atualmente, ainda há o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação sendo implementado por “meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar”. (BRASIL, 2017b).



escola e faziam cinco refeições diárias. Foram 8 turmas, de 1º ao 5º ano, que realizaram, segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola,

oficinas atrativas e prazerosas: Arte, Artesanato, Esporte, Informática, **Musicalização**, Acompanhamento Pedagógico, Literatura e Dança. [...] Os oficineiros em sua maioria são funcionários municipais, outros são mantidos por parcerias da Prefeitura junto ao SESI e ao SESC. A Escola conta também com os educadores infantis e **estagiários** para ajudar os oficineiros em suas atividades. (BRANCA, 2012b, p. 67, 68). (grifos meus).

Com a concepção que o homem, para interpretar o mundo, deve agir sobre ele refletindo e mudando suas crenças e atitudes, o Projeto Político Pedagógico da escola defende uma “Educação focada na formação do cidadão crítico capaz de fazer a leitura de mundo, levando em conta a peculiaridade de cada aluno, em seu contexto social, geográfico, político e cultural” (BRANCA, 2012b, p.37).

No documento pedagógico da escola consta que para ter o acesso ao conhecimento culturalmente gerado, mais que o aluno aprenda a escrever, ler e contar, se deseja que ele conheça cientificamente e se aproprie das informações. Para isso é

necessário uma valorização em relação à importância dos processos aquisitivos do conhecimento, já que constituem ferramentas mais poderosas para essas novas formas de gestão social, incorporando nas aulas conteúdos vinculados a realidade de vida dos alunos, do seu cotidiano, aproximando a realidade social e política que faz parte do dia a dia dos educandos. (BRANCA, 2012b, p. 37).

Ressaltando a crise de valores pela qual passam a família e as instituições, a escola visa formar uma sociedade mais justa e fraterna, que dê valor à família e a participação responsável do cidadão respeitando os costumes e tradições da cultura.

O planejamento dos conteúdos deve estar relacionado com o desenvolvimento de uma prática pedagógica que articule esses conteúdos à dinâmica de um processo educativo que empregue recursos didáticos pedagógicos promotores da aprendizagem e que respeite a identidade cultural do aluno, na perspectiva da diversidade. (BRANCA, 2012b, p. 40).

Para isso é ressaltada no Projeto Pedagógico da escola a importância do professor conhecer diferentes abordagens pedagógicas e estar sempre se atualizando, de forma que possa elaborar a sua prática com consistência suficiente para ultrapassar as ações da realidade escolar.



Outro ponto destacado no documento é a gestão participativa. Apesar da administração contar mais com professores e funcionários e menos com a participação dos pais dos alunos, é afirmado que em reuniões se tem “discutido, como trazer os pais para a escola, a fim de colaborarem com o trabalho que realizamos, objetivando uma maior participação da comunidade” (BRANCA, 2012b, p.44).

Ressaltando o uso de tecnologias diversas nos processos de ensino a proposta da escola valoriza os novos conhecimentos, desde que sejam relacionados com o que os alunos conhecem atendendo às suas expectativas, intenções e propósitos, o que proporciona um tipo de conhecimento significativo. Sobre o ato de ensinar e cuidar é destacada a importância de se dar à criança a oportunidade de produção e apropriação de significados do mundo, da natureza e da cultura.

As crianças encontram-se em uma fase de vida em que dependem intensamente do adulto e precisam ser cuidadas e educadas, o que implica: serem auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas, serem atendidas em suas necessidades básicas, físicas e psicológicas, ter atenção especial da parte do adulto em momentos peculiares de sua vida. [...] precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre, expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo, da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas, diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação dentro das Escolas. (BRANCA, 2012b, p.49)

O Projeto Pedagógico da escola ressalta a importância da alfabetização, como processo de aquisição da leitura e escrita e do letramento, como processo de compreensão dos sentidos da leitura e da escrita e da sua utilização em práticas sociais concretas. No documento, alfabetização e letramento são processos simultâneos e indissociáveis.

A avaliação como oportunidade de o professor rever suas práticas e ações mediante a aprendizagem dos alunos e como meio do aluno se conscientizar de suas certezas, dúvidas e desconhecimentos é enfatizada no documento. Nele a avaliação aparece com a obrigatoriedade de ter caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.

O ensino de música nas escolas de Educação Básica em Branca pode ser considerado incipiente, pois não oferece dados para uma mostra significativa.



Nos dois documentos aqui descritos, apenas a oficina opcional de Musicalização foi citada. Existem iniciativas isoladas de projetos de bandas, fanfarras, coros, grupos de flauta doce ou aulas de música em algumas escolas estaduais, municipais e particulares. Na aula de Arte, de um modo geral, não se tem conhecimento do trabalho com música, a não ser quando o professor é oriundo de uma Licenciatura da área, fato que, infelizmente, tem pequeno número de frequência. As escolas da rede municipal, não apresentam uma proposta de ensino de música sistematizada para todos os níveis de ensino.

O contexto em que a música foi inserida na escola, em 2011, está baseado no Programa Mais Educação, em forma de oficina no contraturno, que visa inserir atividades que tornem melhor o ambiente escolar tendo em vista a realidade socioeconômica dos seus alunos e a responsabilidade da escola perante a situação. O Programa dá prioridade “as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas” (BRASIL, 2014).

O trabalho educativo era designado às figuras de monitores ou tutores, que, para não obterem vínculo empregatício assinavam um documento de voluntariado recebendo apenas uma ajuda de custos mensal para locomoção. As atividades dos monitores ou tutores foi designada de oficinas.

Não há limite de turmas por monitor, desde que haja disponibilidade de horário e atenda as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades. Esta atividade deverá ser realizada com duração de uma à uma hora e meia, diariamente, sendo mediada por um monitor orientador de estudos, que seja preferencialmente um estudante de graduação ou das Licenciaturas vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou estudantes de graduação com estágio supervisionado. (BRASIL, 2014).

Segundo o Ministério de Educação (BRASIL, 2014) se a escola já possui professores que podem exercer a função desejada, o recurso pode ser aplicado de outra maneira, “Desde que o recurso seja utilizado nas atividades do Programa Mais Educação” (BRASIL, 2014). Sem explicitar como deve ser a formação dos professores, o entendimento de que é possível se colocar pessoas com uma certa habilidade ou gosto musical, mas sem formação escolar adequada trabalhando com música nas escolas parece ficar embasado, pois a própria legislação aceita que professores assumam a função, desde que sejam considerados aptos para exercê-la. Isto sem falar na disposição dos recursos



para outras atividades em que os profissionais necessitem ter outro tipo de formação no entendimento da instituição escolar.

## **Música e escola**

Em 2011, a escola já tinha alguns instrumentos musicais, incluindo um teclado, um conjunto de bandinha rítmica, um conjunto de flautas doce, estas, de qualidade questionável, difíceis de manter a afinação. A escola já mantinha um professor “oficineiro” no Programa ministrando conteúdos de música. Como este trabalho foi considerado importante, foi contratada outra “oficineira” da área; ambos educadores eram discentes de um Curso de Graduação em Música – Licenciatura – e realizaram seus estágios supervisionados considerando a atividade. Em outubro daquele ano chegaram na escola mais conjuntos de Bandinha Rítmica comprados para atender o Programa, porém o conjunto de flautas de boa qualidade solicitado à direção, somente foi entregue em 2012 (ZUCKERT, 2011).

### **Segundo Simão, a oficina de música inserida na escola**

foi obrigatória para os alunos das cinco turmas designadas pela instituição, sendo elas: 2ºs anos, 3º ano, 4º ano e 4ª série. Pude perceber que a direção e o corpo docente da escola, acreditaram, ou ainda, “apostaram” na música como, além de uma oportunidade agradável e prazerosa, uma experiência colaboradora para a melhora no comportamento dos alunos, tornando-os mais sensíveis, afetivos e disciplinados. (SIMÃO, 2011, p.4).

Houve pronta aceitação da direção da escola para a proposta do Departamento de Música de receber em 2012 todos os estagiários do Curso de Licenciatura oferecendo aulas de música, para todas as turmas da escola. Como isso, se preparou o projeto para a realização da presente pesquisa, pois se entendia que aquela seria a oportunidade de acompanhamento do ensino de música numa escola pública, visualizando então, um período, de, no mínimo, dois anos consecutivos em que haveria muitas situações a serem discutidas sobre a realização do ensino de música numa escola de Educação Básica.

Todos os alunos do curso de Licenciatura, que fizeram seus estágios supervisionados em 2012, realizaram suas práticas de ensino na escola e todas as suas turmas tiveram aula de música. Em 2013 somente duas turmas receberam aula de música.



Tomé (2012) investigou como pensavam os professores da escola sobre a prática da educação musical em sala de aula no ano de 2012. A autora aponta que

as professoras apoiaram e otimizaram a ideia de aula de música na escola. Para elas, oportunizar aos alunos essa vivência faz diferença pelas várias funções atribuídas à música em sala de aula. Dentre as várias funções apontadas pelas professoras, a mais evidente é a de assistência no desenvolvimento de outras habilidades ou disciplinas. [...] Quando questionadas sobre a possível aplicação de alguma atividade relacionada à música em sala de aula, três das professoras disseram aplicar alguma atividade mas não com conteúdo específico de música, e sim para atingir uma outra finalidade em sala de aula, geralmente para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, e geralmente o canto. (TOMÉ, 2012, p. 22, 26).

Das oito professoras que responderam ao questionário aberto aplicado por Tomé, sete afirmaram que a aula de música fazia diferença para as crianças e para a escola.

A autora fez observações das aulas dos estagiários que estavam sob a responsabilidade dessas professoras e relatou que, por conta do comportamento de alguns alunos, muito desorientados e barulhentos, a maioria das professoras interrompia as aulas com atitudes bravia e ameaçadoras. Outras, porém, procuravam ajudar o estagiário/professor na tentativa de motivar os alunos para fazerem as atividades de música, sem coerção. Estas docentes reconheciam que o comportamento das crianças era um grande desafio e afirmaram que para elas, a aula de música deveria soar como uma brincadeira, que, talvez, com o tempo fosse entendida como uma disciplina igual às outras do currículo. Havia, também, as professoras que se mantinham indiferentes diante da falta de disciplina dos alunos e não cooperavam com os estagiários.

Não ter o apoio dos professores unidocentes, no sentido de compreender o sentido da aula de música, é desestimulante para os professores especialistas. Se houvesse uma troca entre essas duas categorias profissionais, a música ganharia força mais rapidamente e se consolidaria com maior convicção. [...] O conhecimento musical necessita de tempo para ser assimilado. Experimentar e vivenciar a música em sala de aula é condição fundamental para que a música na escola se situe como área de conhecimento. Vivência musical ao longo do tempo acarretará efetividade a longo prazo. (TOMÉ, 2012, p.32, 34).



## A Pesquisa sobre a aula de música na Escola

A pesquisa na abordagem qualitativa se configurou através de um estudo de caso, que foi planejado para fazer a observação do ensino de música numa escola municipal de Branca. Conforme Yin (2001), o estudo de caso surge da necessidade de compreender situações complexas advindas de fenômeno da vida real, onde o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos.

Um projeto piloto de ensino de música atendendo anos iniciais do Ensino Fundamental foi desenvolvido na escola a partir de 2012, tendo na primeira fase um período de dois anos, que deveria ser prorrogado após 2013. Foram professores de música do projeto piloto os estagiários do Curso de Licenciatura. Este piloto foi pensado para servir de base para estudos sobre currículo e operacionalização da aula de música na escola, tanto para a rede municipal de ensino, quanto para trabalhos acadêmicos, acreditando-se que muito contribuiria para uma efetiva transformação na educação da cidade em médio prazo. As aulas de música foram oferecidas nas terças e quartas-feiras, no período matutino e vespertino, respectivamente, sendo que algumas turmas receberam o trabalho como parte do ensino de Arte e outras, como oficinas desenvolvidas no Programa Mais Educação.

A pesquisa se firmou pela minha proximidade como investigadora com o objeto estudado no ambiente de investigação, na qualidade de orientadora e coordenadora de estágios, que se estabeleceu com a posição de observadora não participante. Ao adotar esta posição não me coloquei ingenuamente em relação a minha presença no ambiente da escola, pois uma das características da observação não participante é que o observador também é observado (TRAVANCAS, 2006, p. 98-109), o que indica o fato de estar presente no ambiente pesquisado, não é indiferente para os sujeitos envolvidos, podendo interferir na rotina de trabalho. Acredito que esta situação influenciou muito no resolução da SEDUC, de não continuar as aulas de música na escola, já que minha observação captou situações que incomodaram a gestão educacional.

A análise foi feita a partir das teorias pós-críticas de currículo e cultura, observando que o sujeito é fundamentalmente fragmentado e não é o centro das ações sociais. Por outro lado, se privilegiou a ideia da superação de verdades totalizantes e “absolutas” e, sobretudo se tentou promover a “democratização cultural” onde os significados são construídos pela e para a cultura.



Foram levadas em conta as condições como a educação musical se apresentou no cotidiano da escola, além das dimensões curriculares e da organização da gestão, assim como, uma formação adequada e contínua do professor estagiário para saber interpretar as propostas pedagógicas e trabalhar com a diversidade musical. Acima de tudo são abordadas aqui as posições da escola e da SEDUC em relação à aula de música e sua complexidade.

Como apontado anteriormente, as aulas de música começaram a acontecer na Escola em 2011 numa parceria entre Universidade e Escola com dois estagiários. Em 2012 os dois estudantes, então formados, passaram a ser, exclusivamente, “oficineiros” do Programa Mais Educação oferecendo oficinas de música. Além disso, todos os alunos do 3º e 4º anos do curso de graduação em Música – Licenciatura - fizeram seus estágios nesta escola, alguns no horário da aula de Arte, outros no contraturno, dentro do Programa Mais Educação. Portanto, em 2012 todas as turmas da escola tiveram aula de música.

### **As aulas de música em 2012**

Após uma negociação que envolveu todas as professoras orientadoras da Licenciatura e a gestão pedagógica da escola municipal, os estudantes de graduação iniciaram seus estágios (observação e prática pedagógica) em duplas, no período matutino, e individualmente, no período vespertino. Este último grupo, formado por 9 estagiários foi o foco das observações relatadas aqui, que aconteceram todas as quartas-feiras do ano letivo de 2012.

Os 5ºs anos A e B formaram uma turma, da faixa etária de 10 a 12 anos, dos estudantes que estavam no programa Mais Educação. O objetivo da proposta foi propiciar educação musical para os estudantes por meio da construção de instrumentos. As três atividades musicais, execução, composição e apreciação foram exploradas, dando-se ênfase para a composição considerada desde a organização de sons explorados em materiais ainda por construir, até a composição melódica ou rítmica no instrumento já construído, ou seja, acontecendo em todos os momentos.

O projeto para o 4º ano B visou proporcionar a vivência da música contemporânea possibilitando um tipo de escuta diferente e preparando as crianças para entenderem a música de “hoje”. Este trabalho foi desenvolvido com atividades de criação, performance e apreciação levando os alunos a



conhecerem os parâmetros da música. Além disso, novos timbres e sons foram explorados, de forma que muitos estereótipos sonoros fossem desmistificados e que a escuta fosse ampliada.

Para o 3º ano A o projeto visou proporcionar a vivência musical com ritmos de canções, parlendas e cirandas do folclore nacional privilegiando o trabalho com instrumentos de percussão. Com execução, improvisação e criação foram fornecidas noções de pulso, métrica e ritmo e com apreciação em áudio e vídeo foram conhecidos diferentes estilos na música brasileira.

O 3º ano B recebeu um projeto que objetivou desenvolver nos alunos noções dos parâmetros do som e da música através da voz. Desta forma, com a introdução de noções de técnica vocal foi trabalhada a percussão corporal como instrumento, além do repertório vocal em uníssono ou a duas vozes. Nesta proposta a escrita tradicional de música foi introduzida desde o início das aulas.

A turma do 2º ano A recebeu uma proposta de concretização visual de elementos sonoros para a compreensão musical. Com isso, as atividades exploraram paisagens sonoras, símbolos de representação do som, notações analógicas, desenvolvimento de criações musicais a partir de registros gráficos dos alunos ou, ao contrário, registro gráfico de pequenas composições sonoras, sempre explorando os parâmetros do som.

O 2º ano B pode desenvolver seu potencial musical por meio de um projeto de cantigas de roda. Com a execução cantada de um repertório tradicional infantil a proposta trabalhou com apreciação em áudio e vídeo, criação musical e registro não convencional de partituras, interiorização de ritmos com ostinatos e polirritmia e construção de estruturas ABA / AA e AB.

O 1º ano A recebeu um projeto para desenvolver os conceitos dos parâmetros da música por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, sempre oportunizando as atividades de criação, execução e apreciação musical, numa rotina estruturada, de forma que os alunos interagissem com a aula de música através de seu ritmo biológico.

Para o 1º ano B foi realizada uma proposta para desenvolver o conhecimento dos parâmetros sonoros e de instrumentos de orquestra, com brincadeiras e canções cantadas, numa rotina estruturada de forma que os alunos interagissem com as atividades entendendo sobre o que estavam estudando.



No 1º ano C a proposta, por meio da voz, do corpo e de instrumentos de bandinha rítmica, foi vivenciar os parâmetros básicos da música tendo como tripé de atividades a apreciação, criação e execução musical.

Numa primeira reunião realizada com todos os estagiários para avaliação parcial do trabalho foram destacadas as seguintes situações: O espaço da sala de aula não é adequado para a aula de música; a organização do horário da escola interfere nas aulas de música, pois os momentos dos lanches, implantados em vários horários diferentes, segmentam as aulas e trazem desconcentração e desperdício de tempo; são poucas as professoras que participam ativamente da aula de música e a maioria não ajuda o trabalho do estagiário, não interfere nas situações de falta de disciplina, quando há muita bagunça entre as crianças; algumas professoras também não sabem lidar com isso e se desesperam gritando muito.

Todos os estagiários fizeram uma autocrítica e todos viam que estavam crescendo na atividade pedagógica e achando caminhos para realizarem seus estágios com mais tranquilidade. A estagiária que trabalhava com o 1º ano C desabafou:

Ainda não defini o jeito de lidar com a turma e a aula ainda não tem “cara”, está sem linha. Não tenho liderança. Não estou indo bem por nenhum caminho. Ponto positivo é a ligação afetiva dos alunos comigo; eles gostam de mim. Negativa é a turma difícil, bagunceira e a professora complicada. Ela grita e arrasta os alunos para fora, mas não resolve o problema da bagunça.

Ao final do primeiro encontro os estagiários pontuaram a importância do professor fazer um trabalho muito bom, para que a escola entenda a atividade de música. Eles observaram que enfrentam muitos problemas, mas que existem coisas boas na escola e as crianças são uma parte disso. Por fim reconheceram que há impacto no trabalho que estavam desenvolvendo, pois estavam acostumados com outro ambiente, das aulas particulares de música, diferente da escola regular e pública. Os universitários entenderam que os alunos da escola queriam liberdade e a aula de música trouxe isso, mas os alunos não sabiam aproveitar aquele jeito “diferente” de ter aulas.

Durante todo o período, os planos das aulas eram realizados com antecedência e discutidos com as professoras orientadoras da universidade antes de serem colocados em prática.



De um modo geral, todas as turmas tiveram um crescendo em seu desenvolvimento da aula de música, mas todos os estagiários reclamaram muito da falta de disciplina, que, na maioria dos casos, foi constante, com raros momentos de concentração nas tarefas de música. Um exemplo de bom comportamento pode ser dado com uma aula do 4º ano B e uma apresentação musical, no mesmo dia, no 2º ano A. Nestas aulas, acredito que os conteúdos e as formas como foram encaminhados dominaram as turmas e não houve espaço para desinteresse e indisciplina.

O estagiário entrou na sala, cumprimentou os alunos e montou o computador. Após, entregou uma folha de atividades para os alunos preencherem de acordo com os sons que ouvissem. Explicou o exercício em que iria colocar gravações de sons no computador e os alunos deveriam colocar nas colunas 1 ou 2 o nome correspondente à natureza ou à cidade que lembrava aquele som.

A gravação não tinha muito volume e os sons das classes vizinhas atrapalharam. As crianças tinham que ir perto das caixinhas do computador para ouvir. Alguns sons provocaram discussões entre as crianças. Não faziam bagunça, mas discutiam e comentavam sobre o assunto.

Elas pareciam gostar de fazer o exercício e levavam a sério. Um garoto não se movimentava, copiava tudo, aí perguntou: - “som de gato e de cachorro são da cidade ou da natureza? ”

Depois de fazer o exercício o estagiário passou a corrigir.

(Neste momento reparei que algumas crianças estão muito sujas. A impressão que tive era que algumas camisetas não tinham sido lavadas há dias).

Valorizando mais os acertos, o estagiário distribuiu papeizinhos enrolados para todos e falou para ficarem em silêncio.

Olhou as horas. Em seguida avisou que os papeizinhos indicavam qual grupo que cada criança estaria na próxima aula.

- “Aula que vem eu vou trazer o nome dos sons e vocês irão marcar de acordo com o nome que recebeu no grupo, cidade ou natureza”.

As crianças estavam muito comportadas, conversavam normalmente, não gritavam, não pulavam, não azucrinavam os colegas.

Depois de um tempo explicando o exercício no caderno de um aluno, o professor de música perguntou se todos entenderam e disse que traria sons bem legais e com gravação melhor do que a que estavam ouvindo, na próxima aula.

Foi conversar com a professora que estava no fundo da sala. Explicou que teria que sair mais cedo 5 minutos, para poder tocar noutra sala, na aula de uma amiga, do 2º ano A e saiu. Eu o acompanhei.



Nesta turma, depois de serem apresentados pela estagiária, os dois músicos, estagiário do 4º ano e uma colega voluntária, tocam “Samba de uma nota só” e “Feira de Mangaio”, na flauta doce e teclado.

Depois o estagiário passa a tocar a tuba.

As crianças do 2º ano A se interessaram e foram todas para perto dos músicos. Experimentaram o teclado. O estagiário não deixou pegarem na tuba, mas fez muitas brincadeiras com os sons do instrumento. A turma toda adorou.

Depois a dupla tocou mais peças e foi embora. (Observação de 17 de outubro de 2012).

As turmas, em um modo geral, não eram “fáceis”, havia muitos problemas de disciplina, mas deve ser lembrada a falta de experiência dos estagiários e a importância da presença da professora titular nas aulas, que fazia diferença.

Em roda, o estagiário iniciou com um canto de uma frase musical em onomatopéia *Lá*. Pediu para os alunos fazerem caretas.

Cantou uma versão politicamente correta de “(Não) Atirei o pau no gato” usando um boneco que devia ser passado entre as crianças, no pulso.

Bateu a pulsação no tambor enquanto cantavam.

Colocou a gravação de “Samba Lelê” na roda passando o boneco no tempo da música; todos cantaram junto da gravação.

Pediu para as crianças marcarem o pulso com os pés, mas depois de várias variações do trabalho com pulso na roda, alguns alunos voltam aos lugares.

O professor de música apresentava ter um bom comando de sala até então. Cantou a música “Olha o trem”, as crianças cantaram junto, mas aceleraram perderam a pulsação e iniciaram um tumulto.

Começaram a gritar, mas a professora de sala chamou a atenção para não fazerem isso.

Esta professora lembrou da música do galo garnizé, que perdeu a voz porque gritou citando uma história. Assim, ela conseguiu acalmar as crianças.

Sentados no chão, o estagiário mostrou o pião e ensinou às crianças como se joga. (Observação de 06 de junho de 2012).

Este exemplo aponta a importância da presença e participação da professora de sala, na aula com o estagiário de música. Já o exemplo dos 5<sup>os</sup> anos, a seguir, mostra a pouca experiência da estagiária, que teve que se esforçar para dar conta sozinha da confusão criada pela falta de disciplina dos alunos, pois não recebeu o apoio da professora da turma.



A estagiária entrou em sala, cumprimentou a turma e iniciou a recapitulação do que foi realizado na última aula, lembrando que os alunos gostam de tocar instrumentos e dizendo que nesta aula só ficaria com instrumentos quem se comportasse.

A professora de sala estava sentada ao fundo e não se envolveu com a aula.

A professora de música apresentou instrumentos alternativos e mostrou como se pode fazer sons com eles.

Perguntou se conseguiriam cantar e tocar junto. Os alunos responderam positivamente.

Ela reclamou do aluno João que estava conversando e ameaçou não lhe dar instrumentos.

Entregou tambores para 3 meninas, tampas de diferentes tamanhos para outras 3 meninas, canos sanfonados e baquetas para 4 meninos, 2 copos para cada um de 7 meninos, 2 baquetas para 2 alunos. Propôs um ostinato rítmico para cada grupo e todos fizeram sem muita precisão. A todo instante chamava a atenção de alunos pelas brincadeiras e demorava muito para fazer ou reiniciar as atividades.

Às 13:50 mudou o ritmo das baquetas. Parecia que não sabia o que fazer diante do desafio da indisciplina e os pequenos momentos de ausência de atividades só aumentavam a tensão da situação.

Pediu para todos cantarem junto com os tambores, mas os alunos esqueceram a letra da música.

Chamou a atenção de uma aluna que tirou a cadeira do colega quando este iria sentar e caiu. Ao mesmo tempo, duas alunas discutiam muito em voz alta, mas mesmo assim ocorreu o ensaio. Mas a professora da turma, ali presente, parecia não se incomodar.

Nos cortes da música, a estagiária pediu para diminuir o volume, para todos fazerem juntos o mesmo ritmo e depois de algumas repetições recolheu os instrumentos. (Observação de 07 de novembro de 2012).

Como resultado final do trabalho desenvolvido nas aulas de música em 2012 houve a apresentação no campus universitário, de algumas turmas da escola num evento promovido pela universidade. As crianças, acompanhadas por uma banda de apoio formada por estagiários, utilizaram instrumentos de percussão e voz. Houve, também, apoio de gravações feita pelos estagiários para enriquecer os arranjos. A apresentação foi um sucesso. Notou-se que os alunos estavam realmente apreendendo música e seus conceitos, sendo que diversos materiais estavam sendo incorporados na prática do ensino de música, inclusive a tecnologia, o que demonstra a preocupação dos estagiários em aproximar a aula ao cotidiano dos alunos.



O ano letivo finalizou com um resultado positivo das aulas de música na escola contando com a continuidade do trabalho para o ano seguinte.

### **As aulas de música em 2013**

Em 2013 houve um esvaziamento de aulas de música na escola devido a incompatibilidade de horários dos estagiários com a nova proposta da Secretaria Municipal de Educação. Esta, com nova gestão, não mais permitiu aulas de música na aula de Arte e a escola disponibilizou poucos horários no contraturno do Programa Mais Educação para a música. Por outro lado, os contratos dos dois oficineiros do Programa Mais Educação não foram renovados, nem houve nova contratação. Sendo assim, apenas duas turmas, 1º e 2º anos, tiveram aulas de música em 2013 sob a responsabilidade de duas estagiárias.

As duas aulas de música observadas na Escola, aconteceram no contraturno, fora do currículo regular fazendo parte do Programa Mais Educação. Os conteúdos desenvolvidos pelas duas professoras estagiárias nas duas turmas – 1º e 2º ano - foram intensidade, pulso interno, ritmo, exploração sonora, afinação e expressão vocal, altura, formação de orquestra e práticas de conjunto. Isto através de atividades de percussão corporal, parlendas e materiais alternativos. Houve também atividades de criação, apreciação e de confecção de partitura não convencional. O que diferenciou o nível das turmas foi a abordagem e a dificuldade das atividades propostas.

Durante as observações de Carmelo (2013) foram notados avanços na interiorização do pulso interno dos alunos do 2º ano, que haviam sido observados pela autora no ano anterior (1º ano em 2012), quando estavam com aulas de música. Para Carmelo, as crianças desenvolveram muito bem os conceitos de intensidade e de andamento, vistos do segundo semestre de 2012 para o primeiro de 2013. Sempre que solicitado que variassem esses dois elementos os alunos correspondiam com facilidade. Assim, Carmelo (2013) percebeu que houve progressão das habilidades musicais de cada aluno. Contudo, diversos aspectos desenvolvidos não foram incorporados, porque, para aquela pesquisadora, dois anos de aula de música foram insuficientes para que o conhecimento de todos os conteúdos musicais trabalhados fosse assimilado, acomodado e se fixasse.

A indisciplina sempre esteve presente nas aulas das duas turmas de 2013. Isso foi explicado por Carmelo, se referindo à turma do 2º ano, que é devido a



novidade da aula de música. Esta se utiliza de objetos sonoros para produção de conhecimento, utiliza-se de movimentação corporal e, também, pela inexperiência das estagiárias como regentes de sala. Este fato deve ser ressaltado, pois as duas estagiárias de 2013 mostraram-se muito perplexas com a movimentação das crianças, perdendo, por vários momentos a liderança das turmas.

Além dos motivos expostos por Carmelo (2013), creio que o conteúdo de aula possa ter influenciado na atenção e disciplina dos alunos, já que percebi que estes não atribuíam significado aos conteúdos, além de não sentirem firmeza na conduta visando objetivos e valores a serem alcançados. Tal como aponta Parrat-Dayan (2009),

indisciplina é uma infração ao regulamento interno, é uma falta de civilidade e um ataque às boas maneiras. (...) consiste num dispositivo e num conjunto de regras de condutas destinadas a garantir diferentes atividades num lugar de ensino. A disciplina não é um conceito negativo; ela permite, autoriza, facilita, possibilita. Ser disciplinado não é obedecer cegamente, é colocar a si próprio regras de conduta em função de valores e objetivos que se quer alcançar. (PARRAT-DAYAN 2009, p. 08)

As professoras das turmas utilizavam a música na forma já tradicional na escola, ou seja, com instrumento pedagógico para o ensino de outras matérias ou de costumes. Com isso, a música, não tendo um valor em si, passa a ser pano de fundo para as atividades escolares e o fenômeno assume proporções maiores fazendo parte dos costumes da escola. Este fato colabora com a formação do conceito de aula de música, pois, para os alunos cantar é uma atividade trivial, que não é levada a sério, se pode, inclusive, fazer muitas coisas enquanto se canta. Foi possível constatar isso algumas vezes, mas houve uma situação que merece ser destacada.

Às 13:30 entrei na sala de professores e havia 2 professoras conversando. Uma orientava a outra como se faz um portfólio e a conversa estava tranquila, sem restrições à minha presença.

*- Fiz a musiquinha [Tal]<sup>7</sup> para ensinar as vogais ou a canção [Tal] para as consoantes. Eu imprimi esta musiquinha aqui* (mostrando uma folha com a letra impressa de uma canção) *e não sei se dá para o primeiro ano. (...)*

*Na última semana você monta um mercadinho para fazermos a atividade. E aí pensei nessa musiquinha para eles saírem da sala e virem cantando para não*

---

<sup>7</sup> Não consegui ouvir os títulos das músicas, que me eram desconhecidas.



*ficarem dispersos. É uma sugestão... aí você trabalha dinheiro, registro e material dourado...* (Observação de 07 de maio de 2013)

A construção de uma rotina pelas professoras de música através de uma música de entradas foi positiva no sentido de fazer com que os alunos entendessem que a aula iria começar. Por mais que a turma estivesse tumultuada, quando uma professora iniciava a música de rotina eles se motivavam a prestar atenção nela e participavam da proposta. Para eles, tratava-se de uma forma de identificar-se com a aula de música, de estar inseridos no contexto da aula. Poucas foram as aulas que não houve música de entrada, mas era perceptível que o comportamento dos alunos ficava diferenciado.

Segundo Carmelo (2013), os alunos, apesar da pouca disciplina na aula de música demonstravam que apreciavam as professoras desta área. Eles se motivavam a fazer as atividades propostas, principalmente quando estas eram novidades ou apresentavam algum elemento inovador. Eram receptivos ao uso de material sonoro alternativo, instrumentos não convencionais e também a utilização de movimentos corporais, principalmente a dança.

As músicas utilizadas pelas professoras, tanto do 1º ano, quanto do 2º ano, eram folclóricas ou didáticas, ou seja, compostas com alguma finalidade de ensino. Em momentos espontâneos as crianças se manifestavam cantando músicas dos estilos Sertanejo universitário, Gospel e Funk. Porém, os alunos não se desmotivavam com as músicas da aula, sendo que havia o interesse em aprendê-las. A aula de música, de certa forma, já dava indícios que estava no imaginário dos alunos. Isso ficou evidente quando a professora do 2º ano fez um cartaz com os desejos de alguns alunos e seis deles apontaram a vontade de fazer aulas de música ou aprender algum instrumento.

Um ponto que Carmelo destacou foi o reflexo da ação das professoras de classe no comportamento dos alunos. Em 2012 a professora do 1º ano adotava uma postura de auxílio à estagiária de música, porém sem participar das atividades. Sempre que notava que esta perdia o controle da turma, aquela interferia impondo suas regras e deixando claro que havia uma líder a ser seguida em sala que naquele momento era a estagiária. Isto fazia com que os alunos tivessem um referencial e reconhecessem, mesmo que por imposição, a estagiária como uma professora, uma líder. Por outro lado, em 2013 o professor de classe não interferia na aula do 2º ano, a menos que a estagiária fosse lhe



pedir. Na maioria das aulas este se ausentava da sala deixando a turma apenas com a estagiária. Desta forma, os alunos ficavam mais agitados e sem referência de liderança na aula de música, pois a estagiária não conseguia manter as crianças sob sua orientação.

A relação entre alunos e o professor de sala e alunos e o estagiário é totalmente diferente, uma vez que o primeiro já construiu uma rotina e regras por estar com os alunos todos os dias. Os hábitos e entendimentos dos protocolos escolares são apropriados pelos alunos à medida que lhes são impostos pelos professores e demais componentes do quadro de funcionários da escola.

Eram 14 horas e os alunos do primeiro ano jogavam jogos de tabuleiro no hall de entrada. A estagiária havia chegado mais cedo para pegar os instrumentos e materiais que iria utilizar em sua aula, mas não pode pegá-los porque estavam na sala da diretora e esta pediu para não incomodar, pois fazia uma reunião. Teve que fazer outras atividades, pois não tinha como colocar em ação o plano proposto. Foi muito difícil retirar os alunos dos jogos para a aula; não conseguia ordem na turma e todas as propostas eram ignoradas, como se fossem “para as paredes”. O professor de Educação Física, que cuidava da turma, interferiu gritando e passando uma grande bronca nos alunos. Conseguiu que todos sentassem e aí disse para a estagiária: *professora a senhora só chama para as suas propostas aquele que estiver quieto. Se não ficar quieto, não **brinca!*** (Observação de 27 de setembro de 2013). (grifo meu)

A visão equivocada do ensino de Arte parece ainda prevalecer nas mentalidades de um bom número de docentes e dirigentes educacionais da cidade, apontando para o total desconhecimento de um trabalho de educação musical, que demanda continuidade e permanência para que seja considerado como efetivo e propício a apresentar produtos musicais. A importância dada às atividades de música é mínima e o processo lúdico é encarado como brincadeira.

A importância do professor de música com formação específica na área se dá, uma vez que conhece com profundidade os conteúdos musicais, o que gera confiança diante da aplicação de atividades com a turma. Isso não garante que os alunos mantenham com ele a mesma relação que mantêm com o professor de sala, pois este, sim, representa um modelo de liderança e conhecimento, enquanto o estagiário, além de sua provável fragilidade didática, trabalha com outros recursos, muito diferentes dos tradicionais exercidos, normalmente, em sala de aula.



Para Carmelo, um elemento importante para consolidar o modelo de liderança e conhecimento é o currículo de música, inexistente, que poderia dar referências para a escola toda como conhecimento validado para a instituição.

A falta de um documento da escola que contemple os conteúdos de música que devem ser trabalhados em cada ciclo dificulta a escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos pelo professor. Outra dificuldade encontrada é a sensação que o professor de música sente: está sempre inicializando os conteúdos musicais, sem ter uma continuidade nos conteúdos e no nível de dificuldade desses. Com o advento de um currículo essas dificuldades poderiam ser solucionadas, sem que o professor de música perdesse a independência, conduzindo suas aulas conforme a sua concepção de Educação Musical. O conteúdo é uma diretriz que o professor seguirá, sem preterir sua criatividade de educador. (CARMELO, 2013, p. 15).

## O pensamento da diretora

Carmelo (2013) realizou uma entrevista com a diretora da escola no dia 14 de maio de 2013 com o intuito de conhecer o pensamento da gestão quanto à aula de música.

*Olha, ano passado eu não tive problema nenhum e esse ano também. Acho que foi muito bacana, a gente teve um projeto muito lindo. No final do ano, fomos lá na UEM fazer uma apresentação com todos os alunos, não sei se você viu! Foi assim, maravilhoso. Os professores excelentes, a gente até comprou alguns instrumentos, por causa desse projeto, então achei muito válido.* (Diretora, entrevista fornecida a Carmelo em 14/05/2013).

Para a autora, os resultados dessa entrevista foram surpreendentes e satisfatórios. Em primeiro lugar, a diretora se mostrou favorável ao ensino de música, principalmente pensando na concepção de Educação de tempo Integral. Ela não via a música como uma disciplina que tumultuará a escola devido a possível indisciplina que pode provocar, mas ela acreditava na postura do professor frente à turma impondo limites e regras, preparado para a tarefa de agregar os alunos nessa experiência nova e diferente para a vida escolar.

*eu acredito que se tiver [música] já desde o currículo e isso se tornar uma rotina para os alunos, eu acredito que não [tumultua]. Eu acredito também muito na forma de trabalho do professor, no professor que tem uma didática boa, de controle de alunos, de dar aula, tranquilo, mas tem professores que não conseguem ter esse controle da turma. ... É uma questão de ajeitar, uma questão de currículo e de*



*estar estabilizado, porque por enquanto é só apenas um experimento, um projeto.*  
(Diretora, entrevista fornecida a Carmelo em 14/05/2013).

Apesar desta afirmação, não houve por parte da escola um interesse em alcançar o objetivo de realização do projeto, pois não houve flexibilidade para acertar a distribuição de professores de música no ensino de Arte, e, também, para atender os acordos feitos, a respeito dos horários já estabelecidos.

A diretora afirmou que um currículo em música poderia fazer com que os alunos entendessem as aulas de música como uma aula comum, como as outras. Para ela, uma vez que a música está inserida na rotina da escola aumentam as possibilidades de ser entendida como disciplina.

*É a questão da lei mesmo. Existe uma lei que rege que tem que ensinar música na escola e se a SEDUC, hoje, atribui isso a todos, principalmente com a educação integral, eu acredito que tem tudo para dar certo. Dá para inserir o ensino de música tranquilamente.* (Diretora, entrevista fornecida a Carmelo em 14/05/2013).

A administradora se mostrou contente com o trabalho realizado pelos estagiários em 2012. Isto pode ser comprovado com a notável receptividade da escola para com a aula de música. A instituição foi equipada com bons instrumentos musicais e os alunos demonstraram interesse pelas aulas. A diretora demonstrou sentir-se orgulhosa da escola poder ofertar aulas de música para a formação dos seus alunos. A apresentação acontecida na universidade no final do ano foi para ela um marco, no qual pode ver o desenvolvimento dos alunos e a função da música na escola. No entanto, a valorização parece ter sido pontual, pois, para nós, professores da universidade, não houve esforço da direção para haver continuidade às aulas de música em 2013, quando a SEDUC mudou suas regras e o combinado a respeito do ensino de música na escola. Como alega Alvares (2005)

a presença efetiva da música como conteúdo disciplinar, subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes, depende fundamentalmente das decisões pedagógicas de cada escola, cabendo a nós, educadores musicais, influenciar e intervir concretamente de modo atuante na prática escolar em seus múltiplos espaços. (ÁLVARES, 2005, p. 59).

Questionada sobre o que ela poderia fazer para a inserção da música no Projeto Político Pedagógico da escola, a gestora afirmou que não tinha autonomia para isso, sendo a Secretaria Municipal de Educação responsável para que este feito se oficializasse.



A resposta aponta para a falta de autonomia da escola, o que invalidou o entendimento anterior que eu tinha a respeito do assunto. Eu acreditava que a diretora era entusiasta do ensino de música e que desejava fazer sua escola se destacar com ele. No caso, pareceu conveniente para a direção ter a SEDUC como impositora da quebra do acordo entre universidade e escola, para não haver comprometimento com o assunto. Apesar de a diretora mostrar-se, no início, incentivadora e depois, aberta ao ensino de música, parece que não o entendeu profundamente, como essencial na formação dos alunos, pois não lutou por ele e se rendeu aos mandos externos.

Esta hipótese nasceu, uma vez que houve um esvaziamento de aulas de música na escola em 2013, pois a gestora não garantiu a continuidade dos estágios, não se esforçou para mediar junto à SEDUC uma continuidade do ensino de música na escola, assim como parece não ter se preocupado em contratar um professor oficinairo de música no Programa Mais Educação. Quanto a isso, ela argumenta que os alunos não ficariam sem aulas de música, pois havia um oficinairo de Arte que fazia brincadeiras e se utilizava do violão para acompanhar sua aula. Com essa afirmação, ficou claro que a administradora não entendeu o sentido da aula de música como espaço para se desenvolver as habilidades musicais dos alunos permitindo a eles que tocassem, cantassem, apreciassem, criassem com consciência construindo um pensamento musical bem orientado e não somente realizassem reproduções de músicas.

*Quando a gente assume um concurso tem todos os planejamentos e todas orientações pro professor para sala de aula. Igual [ao professor], ele era formado em música ele assumiu o ensino de arte, eu acredito que dentro das linguagens artísticas ele vai explorar mais a parte da música. E com a música, o que que ele vai trabalhar? Os autores, os quadros, enfim.... Vai dar pra ele ter uma gama de abrangência. Fora isso, essa formação dele, tem todo o planejamento que a própria secretaria de educação manda para a escola pra fazer esse trabalho, é bem direcionado. Eu acredito que o professor precisa ter esse molejo de estar buscando essas informações dentro da formação dele. (Diretora, entrevista fornecida a Carmelo em 14/05/2013).*

A partir deste pronunciamento se vê uma certa confusão conceitual sobre o ensino de arte persistir. Parece que a diretora não sentiu no trabalho realizado em 2011, com os oficinairos, e em 2012, com eles e os estagiários, uma função educativa que a fizesse defender as peculiaridades e a necessidade de continuidade da educação musical na escola. Este fato levou esta autora a



pensar que música continuava como uma grande ferramenta pedagógica para a diretora da escola, assim como para o sistema educacional, representado pelo dirigentes da nova administração da SEDUC.

## Reflexões finais

O trabalho musical em todos os níveis e turmas deveria definir uma reflexão para a sustentação de uma proposta curricular para a música, dentro do ensino de Arte, naquela escola, levando em conta o projeto da licenciatura de oferecer ensino de música para todos os alunos em todas as turmas a partir de 2012. Uma nova administração da SEDUC implantou na rede municipal de ensino um sistema com uma grade fechada para a educação integral vigente e a escola também foi afetada pela mudança. Dificultando a inserção da música nos horários oficiais do ensino de Arte e limitando o seu ensino a determinados horários do contraturno, a nova proposta da SEDUC impediu a oferta da música para todas as turmas no segundo ano do projeto e prejudicou a continuidade do mesmo. Aquela instituição colocou dificuldades para a participação dos professores de música, então estudantes da Licenciatura, pois os choques de horários da escola com os da universidade foram inevitáveis com as restrições impostas. Não havendo acordo entre universidade e a escola, optou-se por procurar outros espaços para os estágios, em horários favoráveis, sendo acolhidas na escola somente duas universitárias que ofereceram aulas de música para duas turmas, uma de primeiro e outra de segundo ano em 2013. Em 2014 a SEDUC não permitiu que o convenio com a universidade envolvesse a escola retirando o trabalho específico de música daquela instituição.

Diante desta situação, o primeiro resultado esperado com a ação conjunta universidade – escola não teve êxito, pois não houve conhecimento em música realizado com todos os alunos por um período bastante e, consequentemente, não há experiências musicais pedagógicas suficientes para que se possa apontar algo sobre os saberes escolares em música e sobre a aplicabilidade do ensino regular de música na escola de Educação Básica. Assim, não foi possível compreender como fazer relações entre os níveis curriculares e elementos musicais a serem desenvolvidos em cada ano dos ciclos iniciais do ensino fundamental da escola.



Mesmo considerando a ideia da superação de verdades totalizantes e “absolutas” e, tentando se promover uma “democratização cultural” onde os significados são construídos pela e para a cultura, diante da situação que se configurou há dificuldade de entender a educação musical no cotidiano da escola, pois a organização da gestão dificultou a realização do ensino de música dando-lhe uma duração limitada. Havia a intenção inicial de se observar a aula de música por dois anos “funcionando” na escola e depois a sua continuidade. Isso, para que houvesse maior reflexão sobre as práticas, um olhar atento para as possibilidades e dificuldades da experiência, situações que poderiam servir como exemplo para as demais escolas do município. Mas este intuito foi interrompido e naquela experiência parece que o ensino de música não teve significado para a escola, pois os sentidos não foram sedimentados.

O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite. (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 35).

Pode ser que os estagiários tenham contribuído com sua inexperiência docente para que o propósito de se ter música na escola fosse transitório, apesar do pronunciamento consciente da diretora, que se estava num experimento com o projeto.

Se houvesse interesse, o acerto seria possível, mesmo que exigisse uma justificativa de tal procedimento perante a SEDUC. Neste contexto nota-se no retrocesso da intenção da escola ter o ensino de música, os mecanismos de controle e poder muito fortes na forma de governo produzida na administração municipal para as escolas do município. O impedimento ao andamento da proposta deixa entender que não se deu valor ao trabalho de música realizado com todas as turmas no ano de 2012, mostrando que aquela atividade foi interessante, porém transitória, talvez tida como uma concessão à universidade, e que permaneceu na escola uma cultura de pouca valia para o ensino de música e pouca atenção para o trabalho realizado por professores de música, na situação de estagiários, confirmando a teoria de Goodson que a valorização e prestígio escolar de uma matéria é uma questão social num determinado momento.



Conforme aponta Lima, “enquanto o ensino musical não for pensado de baixo para cima, ou seja, a partir das suas bases, toda a legislação pedagógica, seja ela a mais inovadora possível, será superficial e insatisfatória” (LIMA, 2003, p. 85). Neste sentido a permanência do ensino de música na Educação Básica, garantida em todos os níveis, só poderá ser considerada efetivamente, se houver desejo da escola e continuidade dos estudos garantida pela instituição de ensino. Além de obedecer a Lei, a escola deverá ter como proposta pedagógica a vontade de cumprir seu papel no desenvolvimento musical dos alunos e, com isso, mudar as mentalidades intra e extraescolares a respeito do ensino de música. Pois,

À medida que o indivíduo, criança ou adolescente, se desenvolve vai adquirindo ferramentas necessárias para atuar na sociedade, na qual está inserido. A escola se responsabiliza por oferecer grande parte dessas ferramentas, mas é necessário haver continuidade. Se um tipo de conhecimento é trabalhado isoladamente, não existe desenvolvimento de algo aprendido, e, conseqüentemente, sua contribuição para o desenvolvimento do indivíduo se torna precária. (SOUZA et al, 2010).

Os maiores problemas do ensino de música na escola de Educação Básica são a falta de continuidade e permanência e o fornecimento de conteúdos de música de forma superficial, sob a responsabilidade de um professor sem formação adequada na área. Sem continuidade e permanência nenhum projeto de ensino de música pode surtir efeito de desenvolvimento do conhecimento dos estudantes, assim como, sem um professor especialista ou com formação consistente, dificilmente, uma escola poderá oferecer um ensino de música de qualidade, pois “tendo em vista a marginalidade que a área da educação musical ocupa no currículo escolar, as políticas nacionais permanecem ainda sem apresentar muitos avanços para a área” (DIAS, 2010, p. 200).

Cada comunidade define como tratará as músicas e assim configurará a formação musical de seus participantes. Há uma seleção nos sistemas culturais de repertórios, estilos, técnicas musicais e formas de comportamento relacionados a eles, que são fixados e ou transformados. Este processo de transmissão e influência musical pode deixar o indivíduo restrito ao material musical de seu meio, mas na escola, embora não livre de limitações, pode alcançar uma visão mais abrangente de suas tradições e valores, assim como das músicas no mundo.



A escola pode realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos, visto ser um espaço de construção e reconstrução do conhecimento. A ousadia fica por conta das tentativas de democratizar o acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas. (URIARTE, 2005, p. 163).

Apesar daquela iniciativa de parceria entre instituições e aproximação da música com o ensino fundamental não ter sido tão acertada, entendo que o ensino de música na escola necessita de persistência e ousadia dos educadores musicais para modificar as mentalidades dos atores educacionais, de forma que se possa colher frutos positivos na escola, de modo habitual num futuro próximo para o ensino de música.

---

**Resumo:** Este trabalho relata uma pesquisa feita numa escola municipal de Ensino fundamental onde houve a oportunidade de se oferecer o ensino de música para todas as turmas, com o apoio de estagiários de um curso de Licenciatura em Educação Musical, como iniciativa de uma aproximação universidade e escola. No decorrer do processo revelaram-se muitas questões, algumas comuns às práticas escolares, outras oriundas de desacordos entre seus atores, que firmaram pensamentos sobre educação musical no sistema escolar, os quais procuro discutir neste texto. A ação conjunta universidade – escola não teve êxito, pois não há experiências musicais pedagógicas suficientes para que se possa apontar algo sobre os saberes escolares em música e sobre a aplicabilidade do ensino regular de música na escola de Educação Básica.

**Palavras Chave:** Música na escola; ensino fundamental; educação musical.

**Abstract:** This work presents the results of a research done at a Municipal School of elementary education where there was the opportunity to offer music teaching for all classes, with the support of trainees of a Music Teachers Education Program, as an initiative of approaching the university and the school. During this process many questions emerged, some common to school practices, others arising from disagreements among their actors, who have established thoughts about musical education in the school system, which I try to discuss in this text. The approach between university - school was not successful, as there are not enough pedagogical musical experiences to be able to point out something about scholar musical knowledge and about the applicability of regular music teaching in Primary School.

**Keywords:** music at school, elementary school, music education.

## Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. 2008. Panorama Histórico da Política Educacional para a Área de Arte. In SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de (Org.). *Entre Música e Educação a Formação e a Pesquisa*. Cuiabá: EdUFMT.

ÁLVARES, Sérgio Luis de A. 2009. *500 Anos de Educação Musical no Brasil*. Acessado em 22 de Abril de 2017. Disponível em <http://docslide.com.br/download/link/500-anos-de-educacao-musical-no-brasilsalvares>



AMATO, Rita de Cássia Fucci. 2011. *Momento Brasileiro: Reflexões sobre o Nacionalismo, a Educação Musical e o Canto Orfeônico em Villa Lobos*. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, volumen 5 Número 2, 2008. Acessado em 01 de julho de 2011. Disponível no endereço: <http://www.ucm.es/info/reciem/v5n2.pdf>

BRANCA. *Educação Integral em Branca*. Secretaria Municipal de Educação, 2012a.

BRANCA. *Projeto Político Pedagógico*. Branca: Escola Municipal, 2012b.

BRASIL. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, Parte II. Brasília: MEC/SEMT. Acessado em 11 de abril de 2016. Disponível no endereço: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB Nº 2*, 10 de maio de 2016. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2016. Acessado em 12 de junho de 2016. Disponível no endereço:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34011>

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Acessado em 12 de abril de 2017a. Disponível no endereço: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

\_\_\_\_\_. *Programa Novo Mais Educação*. Acessado em 24 de abril de 2017b. Disponível no endereço: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

\_\_\_\_\_. *Programa Mais Educação 2014. Perguntas Mais Frequentes*. Acessado em 23 de maio de 2014. Disponível no endereço: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1113](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113)

CARMELO, Karen Caroline Borges. *A noção de progressão no ensino de música: estudo com primeiro e segundo ano do ensino fundamental da Escola*, Relatório de Pesquisa PIBIC. Branca, 2013.

Diretora. Gravação feita para a pesquisa *A noção de progressão no ensino de música: estudo com primeiro e segundo ano do ensino fundamental da Escola*. Entrevista concedida a Karen Carmelo em 14 de maio de 2013.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta. A política de ensino para a arte no Brasil: a musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Educação /UEM, 2010.

FONTEERRADA, Marisa. 1993. A Educação Musical no Brasil: algumas considerações. In *Anais do II Encontro Anual da ABEM*. Porto Alegre, p. 69-83.

GARCIA, Gilberto Vieira. Currículo, educação e música: uma perspectiva teórica. *II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM)*. Nº 2. 2012.

GONÇALVES, Rita Maria, ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Reflexões sobre o currículo de música. *Anais do Convent Internacional 9 mai - ago 2012 CEMOrOc - Feusp / IJI - Univ. do Porto*, 2012.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, n. 11, 2004

LAZZARIN, Luís Fernando. Captura e resistência: elementos para pensar os lugares da experiência com música no currículo. *32ª reunião anual da anped*. Outubro / 2009.

LIMA, Sonia Regina Albano de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 81-83, mar, 2003.



LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. 2003. *Ensino de Música na Escola Fundamental*. São Paulo: Papirus.

MOREIRA, Antonio Flavio e TADEU, Tomaz. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas. *Contrapontos* – Volume 9 nº 3 – pp. 18 - 31 - Itajaí, set/dez 2009.

OLIVEIRA, Alda. 2007. Aspectos Históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, p.3-12.

PARRAT-DAYAN, Silvia. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. Tradução: Silvia Beatriz Adoune e Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2009.

PENNA, Maura. 2002. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set.

\_\_\_\_\_. 2004a. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, n. 10, p. 19-27, mar.

\_\_\_\_\_. 2004b. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, n. 11, p. 7-16, set.

\_\_\_\_\_. 2007. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar.

\_\_\_\_\_. 2008. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar.

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*. Londrina, v. 20, n. 29, 2012.

BRASIL 2016.

\_\_\_\_\_. *Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Publicado em: 16 de janeiro de 2014. Acessado em 20 de janeiro de 2014. Texto disponível no endereço: [www.abemeducacaomusical.com.br](http://www.abemeducacaomusical.com.br)

SANTOS, Luan Bergston. MACHADO, Liliane Campos. O currículo: teoria, história e prática docente. *III Congresso Norte-Mineiro de Pesquisa em Educação*. 2011.

SIMÃO, Ana Paula Martos. *O estágio supervisionado “bi-semestral” na escola municipal: A “Oficina” de Música no Programa Mais Educação*. Relatório final. Branca: Curso de Licenciatura em Educação Musical, 2011.

SOARES, Glória Regina Graçano. Currículo e cultura: algumas interlocuções teóricas. *Revista Contemporânea de educação*. v. 6, n. 12. 2011.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de et al. *Ensino de Música na Educação Básica de Mato Grosso*. Documento apresentado à Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá: UFMT. 2010.

TRAVANCAS, Isabel. *Fazendo etnografia no mundo da comunicação*. In: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge. Métodos e técnicas da pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2006.

TOMÉ, Rosana da Silva. *A música na Escola sob o olhar de professores unidocentes*. Trabalho de conclusão de Curso. Branca: Curso de Licenciatura em Educação Musical, 2012.



URIARTE, Mônica Zewe. O Papel e a Importância da Educação Musical na Escola Regular Brasileira. *Anais do III Fórum de Pesquisa Científica em Arte*. Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná. 2005

YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUCKERT, Flávio Alessandro Braga. *A prática musical nas aulas do Estágio Supervisionado II da Escola Municipal*. Relatório final. Branca: Curso de Licenciatura em Educação Musical, 2011.

Recebido em Março de 2017

Aprovado em Maio de 2017



# Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais<sup>1</sup>

*Intercultural education in music: perspectives for a pedagogy of conflict and the eradication of musical epistemicides*

---

**Luis Ricardo Silva Queiroz**

Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM)  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem  
apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro.  
(MIA COUTO)

A percepção do outro, via o brilho das luzes que lhe ilumina, implica uma tarefa difícil para nós humanos: sermos capazes de apagar as nossas próprias luzes, pois com elas iluminando, o outro sempre estará à sombra da nossa percepção. A beleza poética da epígrafe de Mia Couto retrata um paradoxo que permeia a educação, as artes, a música e a cultura em geral. Paradoxo que exige de nós o exercício de nos tornarmos disponíveis a uma *outrificação* que nos leve a enxergar, ouvir, perceber, reconhecer, respeitar e interagir com o outro. Essa capacidade implica a abertura para parâmetros, valores, significados e ações que precisam ser construídos a partir de bases transculturais, que nos possibilitem, mesmo vinculados às redes de nossas culturas, sermos capazes de perceber, compreender e, sobretudo, interagir com a cultura e a singularidade do outro. Nessa perspectiva estão construídos os pilares do que denomino neste texto de formação musical intercultural.

O contato com o diferente, com o outro, permeia a vida, os modos de pensar e agir dos sujeitos que compõem os diversificados mundos sociais, en-

---

<sup>1</sup> Dedico este texto a Leonardo Moraes Batista, pelas muitas trocas, reflexões, debates e lutas em prol da educação musical brasileira.



tre eles a escola. Somos diferentes e precisamos, por meio da construção de caminhos que possibilitem a igualdade de direitos e acessos, trabalhar e legitimar o que temos de mais representativo nas nossas identidades: a nossa condição de ser diferente. Nesse contexto, o debate sobre e a busca pela diversidade nos leva a questionar a hegemonia de conhecimentos e saberes que, consolidados por culturas dominantes, promovem e legitimam exclusões e assassinatos, físicos e simbólicos, que não podem ser mais aceitos no mundo multicultural que caracteriza a sociedade contemporânea.

Essas exclusões e assassinatos geram, ainda hoje, no campo da música, preconceitos e dominações de repertórios e modelos de ensino canônicos, baseados, sobretudo, na imposição da cultura musical erudita europeia sobre outras formas de expressão musical, estabelecendo hierarquias que, durante muito tempo, marcaram, de forma absoluta, a educação musical brasileira institucionalizada. Todavia, a partir dos anos de 1980, um amplo debate no âmbito da formação e da produção musical e o (re)conhecimento da multiplicidade de culturas que caracterizam o contexto cultural do Brasil, tem nos levado a problematizar essa realidade e a buscar estratégias que reajam fortemente aos epistemicídios musicais que marcaram a trajetória da música no país e que, ao estabelecer profundas mortes de conhecimentos, saberes e simbolismos, também corroboram para a consolidação e a permanência de grandes males que adoecem a humanidade: racismo, xenofobia, machismo, homofobia, miséria, fome, falta de moradia, entre outros.

A dominação de determinadas culturas sobre outras e a mixagem distorcida que permeou a trajetória da formação musical no país fizeram com que algumas poucas vozes se sobrepusessem a outras, criando desafios e dominações que ainda precisam ser vencidos, para que possamos, de fato, remar rumo a uma educação musical intercultural. Nessa realidade de dominações e exclusões, ainda há certa conformidade de objetivos, conteúdos, metodologias e outras perspectivas educativas de ensino de música que, cada vez mais, precisam ser problematizados e redefinidos no âmbito da formação musical brasileira.

É pensando nesse cenário que me proponho neste texto a discutir, analisar e refletir sobre a formação musical no âmbito da educação básica, considerando dimensões político-educacionais que marcam esse universo de formação cultural no Brasil. As abordagens aqui apresentadas assumem como perspectivas ideológica e epistemológica a busca por uma educação musical que



reconheça a diversidade e promova a interculturalidade, com a consciência de que tal conquista, no mundo atual, passa fundamentalmente pela vinculação dos educadores musicais a uma pedagogia do conflito. Os conceitos que fundamentam as discussões aqui evocadas, bem como as reflexões decorrentes de suas aplicações no âmbito da formação em música, serão desenvolvidos ao longo do texto, mas necessitam, além de uma abertura científica imprescindível para sua compreensão, de aberturas espiritual e humana, ambas fundamentais para qualquer transformação que, criativamente, se propõe de fato a ser transformadora.

O debate aqui proposto tem como base uma abordagem de pesquisa qualitativa, de natureza teórica, abrangendo estudos bibliográficos sobre o tema aqui analisado e pesquisa documental no âmbito da legislação político-educacional-cultural que tem orientado o ensino de música no contexto das escolas de educação básica. Além disso, as reflexões realizadas neste trabalho estão pautadas em experiências empíricas consolidadas ao longo de quinze anos de atuação como pesquisador e professor, que têm a educação básica e a diversidade cultural e musical como foco de estudo.

## **Interculturalidade: perspectivas para pensar a formação musical**

As discussões sobre a multiculturalidade constituída pela diversidade das culturas do mundo fez emergir diferentes vertentes investigativas sobre tal fenômeno, compondo, assim, um movimento acadêmico amplo e bastante polissêmico denominado por diversos autores, sobretudo do mundo Anglo-Saxão, de multiculturalismo (CANDAU, 2012). Tal conceito foi concebido a partir de bases polissêmicas e, na visão de alguns autores, principalmente da América Latina (WALSH, 2012), apesar de o multiculturalismo ter sido importante para fazer emergir a multiculturalidade das culturas nos debates acadêmicos e para o reconhecimento da força e da conquista de movimentos de diferentes grupos sociais, o conceito não questiona, em diversas das suas correntes, o isolamento e a hierarquização que ainda estão na base das diferenças humanas e da diversidade cultural

Neste texto uso a ideia de multiculturalidade, como o reconhecimento da diversidade de culturas, mas não me acosto às bases teóricas do multiculturalismo, por me identificar de forma mais explícita com as abordagens



direcionadas para a interculturalidade. De toda forma, é importante salientar que a base epistemológica que orienta este texto, visando à análise de processos de produção e formação em música na atualidade, se relaciona à corrente do “multiculturalismo interativo”. Corrente essa que, de acordo com as perspectivas de Candau (2012, p. 243), “[...] propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.”

Portanto, conduzo as análises deste texto na direção de uma formação em música intercultural, que toma a interculturalidade como foco para pensar o lugar da música na sociedade e problematizar a inserção desse fenômeno no âmbito da educação formal. As discussões e análises realizadas, concebem a interculturalidade em uma perspectiva distinta de multiculturalidade, entendendo que enquanto na primeira busca-se a inter-relação e o diálogo entre culturas, a segunda pode se limitar ao reconhecimento da multiplicidade de culturas, sem promover qualquer tipo de relação entre elas. Entendo a interculturalidade como uma importante ferramenta para o reconhecimento e, mais que isso, a erradicação de epistemicídios que marcaram, e ainda marcam, a inserção da música no âmbito da sociedade e, conseqüentemente, sustentam pilares importantes da formação institucional em música no Brasil.

Para Catherine Walsh, o fato de a interculturalidade ter se tornado “um tema da moda” é, em certo sentido, positivo, pois sugere “a consciência e o reconhecimento da diversidade cultural” que caracteriza a sociedade na contemporaneidade. Mas, na visão da autora, há um aspecto perigoso nessa proliferação do tema, haja vista que essa tendência pode reduzir, muitas vezes, a interculturalidade a uma espécie de um novo multiculturalismo, “subtraindo-a, assim, de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador.” (WALSH, 2012, p. 61, tradução minha). A crítica da autora se fundamenta na concepção de que no multiculturalismo reconhece-se a diversidade das culturas, mas pouco questiona o desequilíbrio, as dominações e as necessidades de ações afirmativas para a reconstrução e a transformação da sociedade, como almejam as perspectivas interculturais.

Interculturalidade é, portanto, um fenômeno que se consolida pelo diálogo e a interação entre diferentes culturas, com vistas a promover, de fato, a



composição de um mosaico multifacetado de conhecimentos e saberes compartilhados. Conhecimentos e saberes que emergem de diferentes culturas e propiciem a integração entre elas, sem o estabelecimento de hierarquias e dominações de uma sobre a outra. No campo da música, a interculturalidade musical transcende a dimensão do reconhecimento e do respeito à música do outro, perspectiva fortemente enfatizada em diversos trabalhos da área, se inserido na esfera da valorização e inter-relação de diferentes culturas musicais. Vale salientar que o conceito de música que utilizo aqui se alinha às perspectivas epistemológicas do campo da etnomusicologia, reconhecendo que música se caracteriza pelas dimensões sonoras e não sonoras que permeiam tal fenômeno no âmbito da cultura. Assim, música é algo que se estabelece a partir da inter-relação dos aspectos estéticos e estruturais do som à vida que tais elementos ganham nos significados construídos pelas teias da cultura (ARROYO, 2002; BLACKING, 1973; HOOD, 1971; MERRIAM, 1964; QUEIROZ, 2015).

Pensar em uma formação intercultural em música implica evocar, reconhecer e interagir com um amplo universo da diversidade: os sujeitos que fazem música, as estéticas que configuram as estruturas sonoro-musicais, e os significados que esses fenômenos ganham em seus contextos específicos. Trata-se de uma proposta de inter-relação necessária para a sociedade e o mundo contemporâneos, em que os diferentes sujeitos vivem e convivem no dia a dia, compactuando espaços, disputando direitos e acessos e entrando em contanto/confronto cotidianamente. Não se trata mais de conhecer e interagir com a pluralidade de músicas como um exercício de ampliar o conhecimento e a curiosidade. Trata-se, sim, de uma construção de identidades diferentes em espaços compartilhados, em que os diversos sujeitos precisam aprender a respeitar as suas diferenças e fazer delas importantes pilares para a construção e a inter-relação coletivas.

Em uma perspectiva de formação musical intercultural, o aparecimento de conflitos é inevitável e, de certa forma, necessário para que as diferenças apareçam, se pronunciem, defendam seus direitos e sejam consideradas. Assim, os conflitos serão trabalhados, não por imposição ou dominação, mas pelo diálogo e a interação necessária para que sejam atenuados. Não se deve evitar o conflito em uma prática musical intercultural, deve-se evitar a indiferença, o desrespeito, o pré-conceito, a discriminação e a dominação. Alinhada a essa perspectiva, Candau (2012, p. 242), refletindo sobre o campo mais



abrangente da educação, enfatiza que: “a educação intercultural é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram”.

Pensar a interculturalidade, no âmbito da cultura brasileira, exige de nós o exercício de compreender uma gama de idiossincrasias que tatuaram marcas profundas na nossa sociedade, considerando a constituição histórica do país, consolidadas por uma conjuntura de dominações, imposições e exclusões. A reflexão acerca de uma formação musical intercultural no Brasil precisa incorporar debates, lutas e reivindicações que não se alinham à realidade de outras nações tomadas, muitas vezes, como exemplo para a definição de práticas musicais e de processos formativos em música. É explícita no país a influência dos modelos europeus nos repertórios sinfônicos e nas músicas de concerto em geral que frequentam nossos teatros e nossas instituições de ensino. Da mesma forma, o jazz americano tem fornecido bases importantes para a prática profissional da música popular, fazendo com que métodos concebidos para o ensino desse gênero musical sejam importados como modelos para o ensino institucionalizado da música popular no Brasil. Em um debate sobre formação musical intercultural é preciso questionar e repensar perspectivas dessa natureza, pois como nos alerta Catherine Walsh:

[...] falar sobre a interculturalidade no contexto europeu não é o mesmo que pensá-la aqui na América do Sul, onde a aspiração da dominação do mundo, o surgimento do mercado global e a imposição da modernidade e seu outro lado, o colonialismo, tomaram forma, prática e significado (WALSH, 2012, p. 62, tradução minha).

No âmbito da educação na América Latina, a interculturalidade tem ganhado um espaço representativo e em constante processo de ampliação, sendo referência para concepções e ações educacionais em diferentes contextos de ensino. Walsh (2012) apresenta três concepções centrais que caracterizam a educação intercultural na contemporaneidade, principalmente nas correntes epistemológicas que abordam nuances do continente latino-americano. Nas definições da autora:

- A primeira perspectiva, denominada de “relacional”, se refere ao “[...] contato e intercâmbio entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, conhecimentos, valores e tradições culturais diferentes, que podem se



estabelecer em condições de igualdade ou desigualdade”. (p. 63, tradução minha). Assume-se, assim, com essa forma de pensar, que a interculturalidade é algo natural, que sempre existiu, considerando que o contato e relação entre diferentes culturas são aspectos sempre presentes na sociedade. O problema dessa perspectiva, tendo em vista processos de formação em música, é que ela oculta e minimiza os conflitos e os contextos de poder e, dessa maneira, a dominação de determinadas músicas sobre outras continuam a existir. É como considerar que houvesse uma dimensão intercultural em música simplesmente pelo fato de músicas eruditas, músicas populares e músicas de culturas populares, por exemplo, conviverem e serem mediadas por algum tipo de contato entre pessoas que as produzem no mundo atual. Sob essa ótica, as relações interculturais musicais ficam limitadas, de certa forma, ao âmbito das relações interpessoais. Ao minimizar os conflitos entre diferentes expressões da música, não sendo questionadora da assimetria que caracteriza os espaços e a hierarquia entre culturas musicais diversas, essa perspectiva deixa de lado estruturas da sociedade – sociais, políticas, econômicas e epistemológicas - que colocam a diversidade cultural e musical em patamares de superioridade e inferioridade entre culturas.

- Na segunda perspectiva, denominada de “funcional”, “a interculturalidade se enraíza no reconhecimento da diversidade e da diferença cultural com vistas à inclusão das mesmas ao interior da estrutura social estabelecida.” (p. 63, tradução minha). No âmbito das práticas musicais, essa perspectiva visa favorecer a chamada “coesão social”, fazendo com que expressões musicais de grupos socioculturais subalternizados sejam incorporadas e absorvidas por culturas hegemônicas. Assim, reconhece-se a multiculturalidade e visa-se promover a interação entre culturas que caracterizam o universo da música, mas tal processo de interação visa sucumbir determinadas expressões à assimilação de outras, principalmente aquelas vinculadas à “boa música”. Em outras palavras, reconhece-se a diferença, mas sem colocá-la em conflito e sem questionar a hegemonia de determinadas músicas, promove-se o esfacelamento das diversidades inferiores, visando tornar os sujeitos todos participantes das vertentes culturais superiores. Com a diminuição da tensão e do conflito, sobretudo os que se consolidam a partir de debates e ações promovidos por grupos e movimentos sociais que põem em xeque hierarquias sócio-identitárias,



há uma tendência de manutenção de estruturas de poder vigentes. A diferença dessa perspectiva para a primeira é que ela visa promover interação, não concebendo a interculturalidade como algo naturalmente existente, mas uma interação pautada na hierarquia que prioriza os “melhores” saberes e conhecimentos.

- A terceira e última perspectiva, assumida por Walsh como mais adequada para suas análises, é concebida como “interculturalidade crítica”. O ponto central dessa vertente é o “[...] problema estrutural-colonial-racial e sua ligação ao capitalismo de mercado”. Como processo e projeto, a interculturalidade crítica é questionadora da “[...] lógica irracional do capitalismo [...]” e das dominações que marcaram a imposição de determinadas culturas sobre outras no mundo contemporâneo. Assim, essa perspectiva está relacionada à construção de sociedades diferentes, que adotam outra ordem social, não partindo “[...] do problema da diversidade ou diferença em si, nem tampouco da tolerância ou inclusão cultural (neo)liberal”. (p. 65, tradução minha). Para o campo da música, essa corrente assume o questionamento das indiferenças e das desigualdades que alicerçaram a legitimação histórica dos diferentes grupos sociais e, consequentemente, de suas práticas musicais. Nessa perspectiva, concepções e práticas interculturais visam a busca de sociedades que reconheçam, promovam e assumam as diferenças como dimensões fundamentais para a construção de uma sociedade “democrática” em suas múltiplas dimensões, valorizando o diálogo, as interações, as decisões e as legitimações culturais, que devem ser construídas por uma relação equilibrada entre sujeitos e grupos sociais diversos. Para isso é fundamental não só questionar as exclusões históricas, mas buscar estratégias para o fortalecimento de grupos e de saberes que foram histórica e culturalmente inferiorizados. Essa é a percepção de interculturalidade musical que assumo nas análises realizadas ao longo deste trabalho.

A partir dessas definições, uma proposta de formação intercultural em música, com base na perspectiva da interculturalidade crítica, assumida neste texto, visa estabelecer diálogos e interações de diferentes culturas, mas objetiva também fazer emergir, no ensino de música, estéticas musicais, repertórios, estruturas sonoras e, principalmente, sujeitos que, por diversas outras exclusões, tiveram suas práticas musicais negligenciadas no processo de institucio-



nalização da música no Brasil. Basta um olhar um pouco mais atento para as nossas instituições formais de ensino de música para perceber que a música dos negros, das muitas etnias indígenas, das mulheres, das diversas comunidades que compõem a cena da cultura popular no país, entre outras, foram e estão sendo ainda hoje demasiadamente excluídas. Essas exclusões não estão só nos conteúdos, mas também nas estratégias de ensino, nas maneiras de pensar e organizar os currículos, na dominação irrestrita dos modelos disciplinares que dividem, compartimentam e fragmentam a beleza da plenitude que caracteriza a expressão musical. Em uma proposta de formação intercultural, questiona-se a hegemonia dos conhecimentos e saberes musicais que são trabalhados no processo de formação, mas questiona-se, também, as formas, as estratégias, os processos e as situações em que ocorrem ensino de música.

É importante destacar, ainda, que uma formação musical intercultural passa, fundamentalmente, por uma dimensão ética, o que nos leva a refletir sobre questões como as demarcadas por Wayne Bowman, quando enfatiza:

Pense por um momento sobre as forças que estão incomodando e dividindo o mundo de hoje: pobreza, doença, fome, guerra, falta de moradia, terrorismo, poluição, aquecimento global, misoginia, homofobia, xenofobia e outros ódios demasiado numerosos para mencionar. Considere, também, a coragem e a convicção dos que dedicam suas vidas lutando contra essas coisas. Neste contexto, considere o que fazemos como músicos-educadores profissionais [...] (BOWMAN, 2007, p. 113, tradução minha).

Pensando sobre os problemas sociais e humanos destacados pelo autor e assumindo que nós, formadores de humanos por meio da formação musical, temos grande responsabilidade nesse cenário, somos levados a travar batalhas imprescindíveis para uma formação musical intercultural, quais sejam: lutar contra os males sociais e combater os epistemicídios musicais que, pelas mortes simbólicas, são indutores e promotores de diversas outras matanças. Ao matar formas de pensar, formas de sentir, formas de ser e estar no mundo, formas de fazer e sentir músicas, se assassina sujeitos. E esses assassinatos simbólicos geram intolerâncias e massacres que resultam, inclusive, em assassinatos físicos. Uma pena, temos que admitir, que só esses últimos é que têm ganhado um pouco mais de atenção e o cuidado no âmbito da nossa sociedade. Assim, combate-se os efeitos da doença, mas quase nunca a causa. Pois a causa não está nos atos físicos, mas sim nas dimensões simbólicas e, nessa esfera, a música tem muito a ver com essas lutas.



## Epistemicídios, feminicídios, etnocídios e outros males culturais que marcam a música na sociedade: desafios para uma formação musical intercultural

Epistemicídio, conforme as definições de Santos e Menezes (2010), no livro *Epistemologias do Sul*, se refere à destruição e à interiorização de determinadas formas de saberes que, massacradas pelo colonialismo e seus impactos no mundo atual, desperdiçam, maltratam, limitam e excluem riquezas das mais diversas formas. Esse processo epistemicída priva os sujeitos e a cultura em geral de conhecer saberes e visões multifacetadas de mundo, protagonizadas por comunidades, grupos e atores sociais presentes nas diferentes sociedades. Aplicando esse conceito à realidade da cultura brasileira, é notório que entre os diversos epistemicídios perpetuados desde a colonização, os saberes musicais locais foram demasiadamente vitimados.

Todavia, pelo menos de forma mais explícita a partir da década de 1950, a descoberta de que não há padrões, modelos, valores e significados absolutos em música fez emergir problematizações e buscas diversas no âmbito da pesquisa, da produção, da prática e da formação musical, problematizando os muitos epistemicídios musicais cometidos no Brasil e no mundo. Dos cânones da música erudita que dominaram os processos de ensino de música na Europa, institucionalizado a partir do século XVIII, à incorporação de expressões consolidadas da música popular, como o jazz no âmbito de instituições de ensino de música norte-americanas e, mais recentemente, o estabelecimento de cursos vinculados à música brasileira popular no Brasil, vimos passivamente diversos saberes musicais serem esmagados, esquecidos, julgados de forma preconceituosa e assassinados pelo esquecimento dentro das instituições de ensino e das práticas musicais “valorizadas” no país. É esse fenômeno que denomino neste trabalho de epistemicídio musical. Epistemicídio que deixou marcas tão profundas na mixagem musical institucionalizada do Brasil que nos faz hoje ter a percepção que, para buscar qualquer tipo de equilíbrio e interação dos diversos saberes que alicerçam a nossa música, será preciso fazer o exercício proposto por Boaventura de Souza Santos. Para o autor temos que realizar uma “dupla escavação”:

[...] escavar no lixo cultural produzido pelo cânone da modernidade ocidental para descobrir as tradições e alternativas que dele foram expulsas; escavar no colonialismo e no neocolonialismo para descobrir nos escombros das relações



dominantes entre a cultura ocidental e outras culturas outras possíveis relações mais recíprocas e igualitárias. (SANTOS, 2002, p. 18).

Nesse processo de escavação descobriremos que se trata na verdade de escavar rumo a uma (re)descoberta simbólica que nos permita sair da cegueira e da surdez que continua a perpetuar exclusões, preconceitos e engessamentos nas escolas de música. É válido ressaltar que não estão incluídos nessa crítica as exceções e conquistas positivas das últimas décadas e as concepções e ações que orientam a atuação de diversos profissionais de ensino da música no país. O que quero enfatizar aqui é que a cegueira e a surdez que nos corroem diariamente nos processos de prática e formação em música são resultados maléficos dos epistemicídios musicais que excluíram da nossa formação cultural uma série de práticas e de valores qualificados, com base nos pilares de culturas dominantes, como ruins, inadequados, desqualificados e, portanto, indignos de serem ensinados, estudados e aprendidos em instituições formais de ensino.

Esses epistemicídios musicais estão associados a diversos outros males que historicamente estão impregnados na sociedade e que, por extensão, desenharam o retrato institucional do ensino de música no país. Façamos o exercício de refletir sobre as práticas musicais e formativo-musicais que cada um de nós desenvolve nas aulas de música em escolas de diferentes contextos e níveis de ensino no país. A partir dessa reflexão, respondamos as seguintes questões: qual a presença de negros e de suas obras no trabalho que desenvolve em música? Qual a recorrência feminina nas práticas musicais e educativo-musicais que realiza? De que localidades geográficas emergem as músicas que trabalha? Como a música indígena permeia as ações que desenvolve? Qual o seu conhecimento sobre os sujeitos e as culturas presentes nos repertórios que estuda e interpreta?

Certamente muitas outras questões poderiam ser levantadas, mas acredito que as listadas anteriormente são suficientes para nos mostrar grandes ausências étnico-racionais e de gênero presentes nas nossas práticas musicais e educativo-musicais. Essas ausências são resultantes de epistemicídios musicais consolidados por outros males, como os etnocídios e os feminicídios, que têm grande impacto na América Latina e que representam grandes exclusões no cenário da institucionalização da música na cultura Brasileira. O etnocídio é definido como “a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição [...]”. (CLASTRES,



2004, p. 56). Femicídio é um termo que “deve englobar todo e qualquer assassinato de mulheres”, abrangendo inclusive, fazendo gancho com a perspectiva dos epistemicídios, a matança de saberes, valores e significados (SEGATO, 2006, p. 2, tradução minha).

Enfrentar esses males implica em romper com conhecimentos e saberes dominantes no âmbito da música institucionalizada, implica em reinventar estratégias de transmissão cultural relacionadas à interculturalidade que permeia a música no Brasil, implica a capacidade de abandonar velhas fórmulas e incorporar novos conceitos, novas buscas, novas maneiras de olhar para o mundo. Reagir a esses males implica a coragem de assumir uma pedagogia do conflito, que reconhece e é delineada a partir do conflito, com vistas a fazer de tal aspecto a base de uma formação em música na e para a interculturalidade.

## Rumo a uma pedagogia do conflito: caminhos para uma educação musical intercultural

A *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, documento publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2002), traz no seu preâmbulo, entre outros aspectos, a afirmação de “que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, **ao diálogo** e à cooperação, em um **clima de confiança** e de **entendimento mútuos**, estão entre as melhores **garantias da paz** e da segurança internacionais [...] (UNESCO, 2002, p. 1, grifos meus). Essa perspectiva evoca uma proposição para o “respeito” à diversidade cultural dissonante do que se espera de uma proposição intercultural, como a discutida e analisada neste artigo. Enquanto houver uma busca pela diferença e pela diversidade cultural como uma garantia “da paz e da segurança internacional”, estaremos condicionando o debate e a luta pela valorização e reconhecimento das diferenças na segunda perspectiva de interculturalidade discutida anteriormente. Perspectiva em que a interação entre as culturas deve servir à adequação dos grupos subalternos à estrutura social estabelecida e consolidada. Essa perspectiva ainda fica mais evidente se considerarmos que mecanismos internacionais, como a UNESCO, tendem a considerar como referências para a “segurança internacional” as definições dos chamados países desenvolvidos e, portanto, modelos para os em desenvolvimento e, principalmente, para os subdesenvolvidos.



Sob essa batuta, evitando-se o conflito necessário para o diálogo e inter-relação que as dimensões de uma interculturalidade crítica exigem, tenderemos a cair na hegemonia plantada por formas de pensamento e estratégias de ação dominantes. Tal realidade precisa ser revista urgentemente! Essa revisão implica, inclusive, a redefinição de bases conceituais que deram suporte à luta pelos Direitos Humanos na modernidade, centradas na busca e na valorização da igualdade. As batalhas dos dias atuais precisam ser reconfiguradas para que, transcendendo qualquer hegemonia cultural, possam pautar o direito de ser diferente, via uma igualdade de oportunidades, lugares, acessos e decisões. Essa busca é reiterada por Boaventura Santos quando afirma que:

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e portanto como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais. (SANTOS, 2006, p. 441-442).

Pensar os direitos humanos como interculturais e, de tal forma, em proposições e ações de respeito e inter-relação das diferenças, implica reconhecer que o “conflito” é necessário, pois ele é um resultado esperado quando se coloca em contato, e claro, em “confronto”, diferentes culturas. É no confronto do diálogo e no conflito da interação que, de fato, é possível construir perspectivas compartilhadas em que os diferentes sujeitos possam fazer soar suas vozes. Só não há conflito quanto há hegemonia de pensamento e isso se dá, fundamentalmente, quando há, implícita ou explicitamente, domínio de algumas culturas, de determinadas formas de pensar, de algumas maneiras de valorar, de determinadas perspectivas de lidar com os conhecimentos e saberes dominantes.

Nesse universo, a proposição de uma pedagogia do conflito, como base para a formação musical, é algo necessário se, de fato, almejarmos uma proposta de educação musical vinculada à interculturalidade; uma proposta de educação musical que, mais do que lidar com diferentes músicas de diversas culturas, promova e fortaleça a interação entre tais culturas. Uma pedagogia do conflito no âmbito da educação musical significa o questionamento e o enfretamento de linearidades e de monoculturalidades no ensino de música, implica colocar em conflito dimensões estéticas e sistemas sonoros, mas, sobretudo, implica o confronto de dimensões simbólicas e de significados que



permeiam qualquer universo da música. Uma pedagogia do conflito em educação musical coloca em xeque as discussões de qualidade, que comparam músicas diferentes a partir de padrões unilaterais estabelecidos por culturas musicais dominantes. Assim, uma pedagoga nessa perspectiva traz para as práticas de ensino de música a coragem de trabalhar e ensinar músicas relacionadas a grandes conflitos do mundo contemporâneo: a luta contra o racismo, a intolerância religiosa, o machismo, a homofobia, a xenofobia, entre outros aspectos fortemente presentes na expressão humano-musical.

Uma pedagogia do conflito em música visa, como qualquer proposta educacional, a paz, a harmonia, o equilíbrio e a boa convivência entre as culturas musicais. Mas reconhece que, para isso, é preciso (re)mixar vozes a fim de que todas falem e, mais que isso, com vistas a que sejam todas ouvidas. Mas para que falem e sejam ouvidas pelas suas próprias luzes e, para isso, é preciso sim, a exemplo do que sugere o poeta Mia Couto na epígrafe deste texto, apagar as luzes daqueles que as pretendem fazer falar. É preciso paz, mas paz construída a muitas vozes, pois como propagou o Rapa, na conhecida canção “Minha Alma” (A paz que eu não quero), “paz sem voz, não é paz, é medo!”

Almejo uma pedagogia do conflito em educação musical que debata temas e questões fundamentais para minimizarmos as exclusões e os epistemicídios musicais que marcaram a nossa sociedade, sobretudo no âmbito da institucionalização do ensino. Uma pedagogia do conflito que faça resistência à distorção que, durante muito tempo, foi hegemônica no ensino de música no Brasil, concebido por imposições que, nos levando a achar que estávamos iluminados pelas nossas luzes musicais, nos fizeram viver à sombra da luz dos outros... tanto no que tange à prática musical, quanto no que se refere aos processos de formação para tal prática.

Uma pedagogia do conflito em educação musical é uma pedagogia que rompe com conhecimentos e saberes monoculturais, que coloca em xeque estruturas e fórmulas sonoras consolidadas e eleitas como “boas”, “melhores” e “mais adequadas”. Uma pedagogia do conflito em educação musical questiona e coloca em xeque estratégias pedagógicas prontas, embasadas em modelos hegemônicos consolidados para culturas musicais unilaterais. Uma pedagogia do conflito em educação musical entende que a construção humana, sobretudo para o ensino da música, passa pelo processo de reprodução, mas necessita também de processos de criação, principalmente quando a reprodução está



vinculada a modelos e a fórmulas de ensino concebidas para outras músicas e para outras realidades culturais diferentes da brasileira. Uma pedagogia do conflito questiona a incorporação passiva de conhecimentos e saberes que perpetuem a “boa convivência”, entendendo que os conflitos entre culturas constituem realidades sociais que precisam ser incorporadas ao universo de formação do ser humano. As discussões apresentadas até esta parte do texto estão embasadas em perspectivas amplas da formação musical, considerando aspectos relacionados aos diferentes contextos de ensino da música no país. A partir do próximo tópico, direciono minhas análises para a realidade mais específica da formação musical no âmbito da educação básica.

## O ensino de música na escola de educação básica no Brasil: assumindo reponsabilidades sociais

Como destaca Nascimento (2006, p. 51-52), “nas trilhas abertas pelas mudanças implementadas pela modernidade, foram concebidos muitos processos e meios de transmissão social de conhecimento”. No entanto, para o autor, a escola se caracteriza como um dos mais importantes, haja vista que, com esse “lugar” da cultura, se institucionalizou um espaço fundamental para garantir aos sujeitos acesso aos conhecimentos e saberes que lhes são imprescindíveis para viver em sociedade. Ao longo de sua história, a escola ganhou legitimação social e ocupa, na contemporaneidade, papel importante no processo de enculturação dos sujeitos. Sem me ater à longa e complexa trajetória que caracteriza o lugar, a função e os objetivos da escola de educação básica, destaco aqui um período que tenho concebido como a “redescoberta da escola e da educação básica” no mundo e no Brasil. Período esse que se estabelece a partir dos anos 2000, tendo como marco a definição da ONU (Organização das Nações Unidas), na *Declaração do Milênio*, de que “atingir o ensino básico universal” é um dos oito “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”. Assim, nas definições da ONU, é preciso assumir como projeto crucial para o século XXI as seguintes prioridades: 1 - erradicar a extrema pobreza e a fome, **2 - atingir o ensino básico universal**, 3 - promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres, 4 - reduzir a mortalidade infantil, 5 - melhorar a saúde maternal, 6 - combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças, 7 - garantir a sustentabilidade ambiental e 8 - estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (ONU, 2016).



Essas definições, entre outras da ONU e da UNESCO para a formação escolar, tiveram e ainda têm grande impacto nas políticas públicas para a educação básica no mundo e, conseqüentemente, impulsionaram o movimento de valorização desse seguimento educacional no Brasil e em toda a América Latina. No contexto brasileiro, esse processo pode ser evidenciado no fortalecimento das políticas públicas para a educação básica com a criação de diversos programas de apoio à formação docente para o contexto escolar, com o estabelecimento de um fundo específico para financiamento de tal realidade (FUNDEB) e com a implementação de um sistema de avaliação vinculado às perspectivas do cenário internacional para aferir qualidade à educação básica nos diferentes países (IDEB). O apogeu desse processo na recente política educacional brasileira se deu na aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024 - Lei 13.005/14) que têm, entre as suas vinte metas, quinze diretamente relacionadas à escola de educação básica (BRASIL, 2014).

Mas apesar de todos os avanços conquistados, a realidade das escolas de educação básica no Brasil ainda carece de atenção e cuidado, pois, entre outros aspectos, como destaca Candau (2012, p. 236-237), “inúmeros têm sido os estudos e as pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que alunos/as com determinadas marcas identitárias são rejeitados/as, objeto de discriminações e inferiorizados no dia a dia das nossas escolas”. Nessa mesma perspectiva, há um conjunto sistemático de denúncias à ausência de vozes musicais que, presentes na multiculturalidade que compõe o mundo, estão excluídas das práticas de ensino de música na escola. As palavras de Rosângela Tugny são representativas de lacunas impregnadas no cenário da música no Brasil. A autora, refletindo sobre o “Encontro Internacional da Etnomusicologia”, realizado em outubro de 2000, em Belo Horizonte, enfatiza que, embora o evento tenha sido um encontro sobre música:

Muito se falou do caráter inaudível da voz dos índios e dos negros para uma grande parte da sociedade brasileira. Muito se pensou sobre a forma pela qual se confinaram na opacidade as vozes dos xamãs, dos pais-de-santo, dos capitães do Reinado. Não porque não falem ou não cantem, mas porque suas vozes e suas músicas costumam sofrer um esvaziamento, uma perda de sentido quando chegam aos ouvidos dos brancos: de fato não são escutadas (TUGNY, 2006, p. 9).

Essa realidade tem impactos visíveis no universo de ensino de música das escolas, com poucas exceções. Com efeito, a diversidade que há de músicas e de sujeitos que fazem os mundos musicais do Brasil, muitas vezes, quando



aparecem no contexto escolar, vêm marcadas por estereótipos “folcloristas” presentes na sociedade brasileira, que congelam padrões estéticos em conhecimentos limitados de repertórios, exercícios de ritmos, experiências de motivos melódicos, entre outros aspectos. Nesse universo, há inclusive a incorporação, a diversas práticas musicais da cultura popular, de parâmetros sonoros que lhes são alheios, empobrecendo, mesmo estruturalmente, expressões da música que têm fundamentos expressivo-sonoros diferentes dos canonizados nas instituições. Assim, músicas dessa natureza se tornam iluminadas por outras luzes que não são as que lhes são próprias. Como um exemplo dessa realidade, posso citar a incorporação de harmonia e de padrões de afinação em músicas do coco de roda, do maracatu, do congado, do candomblé, de comunidades indígenas como a dos Tremembés, entre outras culturas musicais, que não utilizam tais referências sonoras em suas práticas. Assim, ao colocar harmonia ou buscar afinações baseados nos modelos ocidentais, há um certo “empobrecimento” dessas práticas que, adequadas e “analisadas” sob esses parâmetros, se tornam “simplesinhas” e “pobres” esteticamente.

Além dessas questões sonoras, trabalhos dessa natureza tendem a desconsiderar, pelos epistemicídios musicais que venho denunciando ao longo desse texto, outros parâmetros musicais. Parâmetros que estão no âmbito do invisível, da dimensão simbólica, do significado construído para e pela música nas diferentes culturas. As exclusões de conhecimentos e saberes musicais faz com que continuemos a praticar epistemicídios musicais cotidianamente no processo de formação musical escolar. Esses epistemicídios também estão vinculados a feminicídios, a etnocídios, entre outras mortes simbólicas que, ao excluir pessoas, grupos sociais, expressões culturais, perpetuam práticas de ensino de música excludentes e epistemicidas.

Diante do cenário limitadamente explicitado nesta parte do texto, é mister afirmar que o período de “redescoberta da escola e da educação básica” no Brasil e no mundo se alinha à emergência da diversidade e da diferença como parâmetros fundamentais para a construção de uma educação musical e de uma educação em geral que rompam, minimizem e, preferencialmente, erradiquem a indiferença, a intolerância, o desrespeito e a falta de diálogos e interações que continuam promovendo perversos epistemicídios culturais e musicais. A redescoberta e valorização das escolas de educação básica também colocaram em xeque conhecimentos e saberes dominantes nesse contexto,



o que inclui a engessada estrutura curricular disciplinar, presente nas escolas desde, pelo menos, o século XIX. Portanto vivemos um período de valorização e, também, de desconstrução e reconstrução da escola, embasados sobretudo em reflexões como as levantadas por Boaventura de Souza Santos, ao nos lembrar que “sob a capa dos valores universais autorizados pela razão” foi imposta, de fato, “a razão de uma ‘raça’, de um sexo e de uma classe social”. Para o autor, diante desse cenário, a questão fundamental é:

Como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis? Por outras palavras, como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar? Estas perguntas constituem um grande desafio ao diálogo multicultural (SANTOS, 2002, p. 30).

O desafio de formar na e para a realidade multicultural das nossas culturas é o grande esteio para a busca de uma educação musical intercultural. Mas se as lacunas ainda são muitas para alcançarmos de fato concepções e práticas de educação e de educação musical interculturais, já é possível perceber avanços e pistas que podem nos guiar rumo a tal objetivo. Destaco, dentro desse panorama, na realidade brasileira da educação básica, o avanço da legislação político-educacional que orienta a realidade escolar, conforme analiso a seguir.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (BRASIL, 2010) dão grande ênfase à diversidade ao longo de todo o Documento, colocando em diálogo o princípio da igualdade de acessos e condições, promovida pela pluralidade de ideias, objetivos, formas de organização escolar e metodologias de ensino, com vistas a formar os sujeitos na e para a diversidade. Esse diálogo é notório no artigo 3º das Diretrizes, ao enfatizar que as etapas e modalidades da educação básica devem:

[...] evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, **culturais**, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe **igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade**, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010, p. 1, grifos meus).

Nessa mesma direção caminham as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) e as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2012a, p. 2). Além desse cenário, delineado para as diferentes



etapas da educação básica, o reconhecimento de que uma escola para contemplar e dialogar com as diferenças não pode seguir diretrizes uniformes para atender a multiplicidades de contextos e sujeitos contemplados por esse nível de ensino gerou, no Brasil, diretrizes distintas para as variadas modalidades da formação básica no país. Assim, além da abertura à diversidade e à educação intercultural, explícitas nas diretrizes mais abrangentes para as três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), há hoje no país o reconhecimento e a validação de muitas maneiras de organizar os conhecimentos, saberes e formas de ensino na escola. Nesse universo, a educação no campo ganhou singularidades relacionadas ao contexto cultural que permeia os sujeitos contemplados por tal modalidade (BRASIL, 2002; 2008a); as populações em itinerância encontram possibilidades de serem contempladas de forma diferenciada no contexto escolar (BRASIL, 2012b); a educação indígena deve e pode estar vinculada à realidade dos diferentes povos que constituem o contexto brasileiro (BRASIL, 2012c), a educação quilombola segue princípios e caminhos próprios para esse universo (BRASIL, 2012d); entre outras possibilidades dessa natureza.

Há ainda leis e outras diretrizes importantes, aprovadas no Brasil nesse início de século XXI, com vistas a minimizar exclusões, epistemicídios e etnocídios culturais que permearam a trajetória dos negros e dos indígenas no Brasil. Essas exclusões fizeram com que muitas vezes, a exemplo do que denunciou Rosângela Tugny (2006), citada anteriormente, sequer fossem ouvidas na composição dos conhecimentos e saberes valorizados na sociedade e presentes no universo das escolas. Como reação a essa constatação, duas leis dão ênfase à necessidade de trazer para o contexto escolar elementos vinculados ao universo das culturas afro-brasileira e indígena. Trata-se da lei **10.639/03 - que “institui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003)** – e da Lei **11.645/08 – que inclui nesse universo também a obrigatoriedade da temática “História e Cultura [...] Indígena” (BRASIL, 2008b)**. **Corroboram com essa perspectiva as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).**

Todo esse panorama revela um contexto flexível, propício a uma “reinvenção da escola”. Uma escola aberta à diversidade de sujeitos que tecem as redes da cultura brasileira. Uma escola que não precisa mais seguir os



modelos importados da Europa e da América do Norte. Uma escola em que saberes técnicos de diferentes áreas do conhecimento dialoguem com expressões e saberes que permeiam as muitas formas de ser, estar e viver os diversificados mundos que caracterizam a cultura nacional. Uma escola que, além de matemática, física, química, entre outros conhecimentos das chamadas ciências exatas e naturais, também seja pautada por uma formação ampla no âmbito das ciências humanas e das diversas linguagens, transcendendo a supremacia limitada do conhecimento da sintaxe da língua portuguesa, como ainda é a realidade de muitas propostas de ensino existentes na educação básica brasileira.

No universo de mudanças e adequações que tangenciaram a legislação nacional nesse início do novo milênio no Brasil, a música ganhou lugar de destaque, alcançando legalmente aberturas para a consolidação de seu ensino no âmbito da educação básica. Em um contexto abrangente de reformulações das políticas que orientam a educação básica, conforme analisado anteriormente, a aprovação da Lei 11.769/08, que alterou o art. 26 da LDB vigente - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), representou uma importante conquista para área, ao estabelecer que a música deveria ser “componente curricular obrigatório” do ensino de Arte (BRASIL, 2008c). Essa Lei, que gerou grandes debates e diversas transformações na realidade do ensino de música no país, impulsionou a incorporação da música, de diferentes formas e por muitos modos de ensinar, em várias redes de ensino que, antes das definições da 11.769/08, não trabalhavam, de forma específica, a linguagem musical. A mencionada Lei teve impacto inclusive na abertura de novos cursos de licenciatura em música em todos os estados da federação.

Em 2016, a Lei 13.278, alterou mais uma vez o artigo 26 da LDB, definindo, em seu parágrafo 6º, que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” Arte, no contexto da educação básica (BRASIL, 2016b). A aprovação dessa Lei substituiu as definições da 11.769/08, mas mantém a conquista fundamental alcançada desde 2008, mantendo a música, agora acompanhada da especificação de outras linguagens artísticas, como um conteúdo obrigatório da educação básica no Brasil.

Mas, dentro desse contexto, mais uma importante conquista para a área de música, essa em construção desde o ano de 2013, foi consolidada em 2016, com a homologação da *Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de*



2016, que “Define Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica” (BRASIL, 2016a). O Documento é resultado de um processo histórico de grande relevância para a educação musical brasileira, efetivado a partir de uma parceria do Conselho Nacional de Educação (CNE) com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Durante o ano de 2013, o Conselho Nacional de Educação, responsável por emitir um parecer sobre a possível elaboração de “normas” que orientassem a implementação do ensino de música na educação básica, realizou, em parceria com a ABEM, audiências públicas nas regiões Nordeste, Norte, Centro-Oeste e Sul do país. A região Sudeste foi contemplada por um evento relacionado a esse mesmo tema, realizado pelo CNE em dezembro 2012 e, por tal razão, não foi contemplada nas audiências de 2013.

A partir dos resultados dessas audiências, de reuniões entre o CNE e membros da Diretoria da ABEM e do trabalho da Comissão Constituída<sup>2</sup> pelo Conselho para apreciar o assunto, o Conselho Pleno do CNE aprovou, por unanimidade, o parecer da Conselheira Rita Gomes do Nascimento, favorável ao Projeto de Resolução que definia “Diretrizes para operacionalização do ensino de música nas escolas de educação básica” (QUEIROZ, 2014; BRASIL, 2013). Apesar de ter sido aprovado em 04 de dezembro de 2013 no CNE, o Projeto de Resolução ainda precisava ser homologado pelo Ministro da Educação, para que tivesse validade nacional, fato que só se consolidou em 10 de maio de 2016. Desde então, as definições da Resolução CNE/CEB n. 02/2016, com diretrizes para a operacionalização do ensino de música nas escolas, tem validade em todo o território nacional (BRASIL, 2016a). De tal forma, a música hoje continua tendo uma presença marcante no cenário da legislação educacional do país e, como tal, precisar assumir a responsabilidade de fazer parte do processo de reinvenção da escola.

Mas, diante de todas essas lutas e conquistas, uma questão é fundamental de ser lançada: de que música e de que ensino de musical os sujeitos que fazem a escola de educação básica no Brasil precisam? Acredito que os debates realizados neste texto promovem algumas reflexões que nos ajudam a pensar e a responder essa questão. Claro que, como precisa ser, tal questão só pode ser respondida de forma aberta e plural. A música e o ensino de música

---

<sup>2</sup> Fizeram parte dessa Comissão as conselheiras Malvina Tuttman (Presidente), Rita Gomes do Nascimento (Relatora) e Nilma Lino Gomes e o Conselheiro Luiz Roberto Alves.



que os sujeitos da educação básica do Brasil precisam devem ser revelados nas singularidades das escolas, nos perfis dos alunos que compõem tal contexto, nas formações e vivências profissionais e humanas dos professores e nas inter-relações profundas entre os muitos sujeitos, saberes e conhecimentos que compõem a cultura escolar.

## Conclusão

A proposição de processos dialógicos interativos entre culturas, que permeia o conceito de interculturalidade, acena para avanços representativos em debates e questões que têm afligido músicos e professores de música na contemporaneidade. Ao assumir uma perspectiva de formação musical pautada nas concepções da interculturalidade crítica, reconheço neste texto a necessidade de realizar uma revisão profunda no âmbito das práticas e dos processos educativos que caracterizam a música. Revisão que coloque em xeque hierarquias, dominações e exclusões que estão enraizadas no processo histórico de inserção da música nas instituições de ensino do Brasil.

Os desafios para uma formação musical intercultural no país passam por um reequilíbrio de forças, haja vista as muitas distorções que os epistemicídios, feminicídios, etnocídios e outros males culturais que marcam a música na sociedade, causaram na mixagem musical brasileira. Tal reequilíbrio implica a adoção de bases epistemológicas e pedagógicas que coloquem em confronto e interação variadas dimensões práticas, estéticas, simbólicas e formativas em música.

O lugar de destaque alcançado pela escola no mundo atual e a abertura nos dias de hoje para a reinvenção desse lugar relevante para a formação humana, evidenciam a responsabilidade que precisa ser assumida no ensino de música nesse contexto. Assim, uma proposta de formação musical para a escola da contemporaneidade precisa, em diálogo com as definições que regem a educação básica no país, promover e inter-relacionar as diferenças, fazendo aflorar conflitos que, saudavelmente administrados, nos conduzam a um universo musical e cultural estabelecido na e para as diferentes vozes expressas na multiculturalidade de culturas que compõem o Brasil.

As discussões propostas e desenvolvidas ao longo do texto indicam que, para construirmos perspectivas, concepções e práticas que congreguem uma formação intercultural em música, é necessário o abandono de fórmulas mo-



noculturais, estabelecidas por um passado de exclusões e silenciamentos de muitas culturas. Reagir a um cenário dominador e demasiadamente enraizado, a ponto de parecer imutável, como é o caso da organização dos currículos compartimentados em disciplinas isoladas, passa pela coragem de assumir uma pedagogia do conflito no ensino de música. Conflito que está na base de qualquer proposição que almeje a interculturalidade e que pode, se não erradicar, minimizar os epistemicídios musicais que vêm sendo progressivamente cometidos na formação em música no Brasil. É preciso que assumamos um compromisso e, mais que isso, uma responsabilidade social no ensino de música, com vistas a uma prática de formação para e com o outro. Se, retomando o pensamento de Mia Couto que abre este texto, não formos capazes de apagar as nossas luzes por completo, precisamos, minimamente, ter condições de diminuir suas intensidades, para que, assim, possamos perceber, compreender, lidar, interagir e se “tornar disponível para o outro”. Essa *outrificação* é condição *sine qua non* para uma formação em música intercultural e, da mesma forma, para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

---

**Resumo:** Este texto aborda perspectivas para uma formação intercultural em música. Sob essa ótica, discute e analisa caminhos para o ensino de música na educação básica, considerando dimensões epistemológicas, culturais e político-educacionais que marcam esse universo de formação no Brasil. O estudo tem como base uma abordagem de pesquisa qualitativa, de natureza teórica, abrangendo estudos bibliográficos sobre o tema analisado e pesquisa documental no âmbito da legislação político-educacional-cultural que tem orientado o ensino de música nas escolas. Considerando as análises realizadas no texto, é possível concluir que uma proposta de formação musical intercultural precisa assumir em sua base uma pedagogia do conflito em música, com vistas a combater os diversos epistemicídios musicais que marcam a cultura brasileira e a promover o diálogo e a interação entre práticas e culturas musicais distintas.

**Palavras-chave:** formação musical intercultural, epistemicídios musicais, pedagogia do conflito, música nas escolas, educação básica

**Abstract:** This paper discusses perspectives for an intercultural education in music. Based on this perspective, this work discusses and analyzes ways to teach music in elementary and high schools, considering epistemological, cultural and political-educational dimensions this educational context in Brazil. Study is grounded in a qualitative research approach. It's based in a theoretical approach that encompasses both bibliographical studies and documentary research. This last one covers the political, educational, and cultural legislation that has supported the teaching of music in Brazilian schools. Considering the analyzes accomplished at this text, it is possible to conclude that a proposal of intercultural musical education needs to assume in its base a pedagogy of the conflict in music. This way, it will be possible to combat the several musical epistemicides that constitute Brazilian culture. Furthermore, it might promote the dialogues and interactions between different musical practices and cultures.

**Keywords:** Intercultural musical training, musical epistemicides, pedagogy of conflict, music in schools, elementary and high education



## Referências

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta, Porto Alegre*, v. 13, n. 20, p. 95-121, jun. 2002.

BLACKING, John. *How musical is man?* London: University of Washington Press, 1973.

BOWMAN, Wayne. Who is the "We"? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. v. 6, n. 4, p. 109-131, dez. 2007. Disponível em: <[http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 12/2013, aprovado em 04 de dezembro de 2013*. Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13200%3Aresolucao-ceb-2002&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13200%3Aresolucao-ceb-2002&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2016a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12759&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12759&Itemid=866)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012*. Define Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Brasília, 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov>>.



br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de julho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992)>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. **Disponível em:** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. **Acesso em:** 16 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e dá outras providências. Brasília, 2008B. **Disponível em:** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. **Acesso em:** 16 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008C. **Disponível em:** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. **Acesso em:** 16 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. **DISPONÍVEL EM:** <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. **Acesso em:** 16 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016B. **Disponível em:** <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm)>. **Acesso em:** 16 jan. 2017.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

CLASTRES, Pierre. O etnecídio. In: \_\_\_\_\_. *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. p. 54-63.



HOOD, Mantle. *The ethnomusicologist*. Nova York: Mc Graw-Hill, 1971.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: HETKOWSKI, Tania Maria; LIMA JR, Arnaud Soares de. (Orgs.). *Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 47-60.

ONU. *Objetivos de desenvolvimento do milênio*. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/tema/odm/>>. Acesso em: 23 nov 2016.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs.). *Música e educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197-215. (Série Diálogos com o Som, Ensaios, v. 2). Disponível em: <<http://educamusical.org/musica-e-educacao-serie-dialogos-com-o-som/>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. ABEM- Associação Brasileira de Educação Musical, 2014. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Analise%20das%20Diretrizes%20para%20operacionalizacao%20do%20ensino%20de%20musica.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B.S. (Org.). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEGATO, Rita Laura. *Que és un feminicídio: notas para un debate emergente*. Brasília, 2006. (Série Antropológica). Disponível em: <<http://mujeresdeguatemala.org/wp-content/uploads/2014/06/Que%CC%81-es-un-Feminicidio.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

TUGNY, Rosângela Pereira de. Apresentação. In: TUGNY, Rosângela Pereira de e QUEIROZ, Rubens Caixeta de (organizadores). *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 09-14.

UNESCO. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3412/1511>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

Recebido em Março de 2017

Aprovado em Abril de 2017



# O estágio supervisionado na licenciatura em música e o desenvolvimento da autonomia

*The supervised internship in music and the development of autonomy*

---

**Priscilla Harumi Shiozawa**

Universidade Federal de Goiás (UFG)  
pshiozawa@gmail.com

**Nilceia Protásio**

Universidade Federal de Goiás (UFG)  
nilceiaprotasio@gmail.com

## Introdução

O Estágio Supervisionado constitui um dos principais eixos na formação do professor de Música, bem como um dos elementos que contribui para aproximar o licenciando de música de seu campo profissional.

A aquisição do conhecimento acontece em toda parte e a todo o momento, nas aulas teóricas, nos seminários e nos campos de atuação. Essas atividades devem proporcionar aos discentes a oportunidade de construir ativamente seus perfis profissionais, capacitando-os para a docência (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 22). Portanto, o estágio é parte integrante do desenvolvimento do profissional docente, e por isso é importante analisar sua contribuição para o pensamento reflexivo da prática e para a identidade de um profissional autônomo. “Atuar em contextos de ensinos diferentes em cada estágio nos permite conhecer, dialogar e refletir sobre muitas metodologias que funcionam e não funcionam, a fim de nos dar um vasto conhecimento quando estivermos em nossa própria sala de aula”. (LEANDRO; SILVA, 2015, p. 3).

Segundo Perrenoud (2000), os futuros professores devem ter experiências pessoais para que a formação continuada seja desenvolvida de modo a permitir que o acadêmico adquira capacidade crítica e reflexiva de suas ações. Hentschke (2000) defende que a instituição de ensino superior deve proporcionar aos acadêmicos, a oportunidade de entrarem em contato direto com o



seu campo de atuação durante o processo formativo, pois a atividade de atuação como docente sob orientação, torna-se essencial para o desenvolvimento de várias competências dos futuros professores.

Fialho (2009), Azevedo (2007), Grossi e Montandon (2009) ressaltam a importância do diálogo entre teoria e prática, de modo que o acadêmico se torne capaz de construir uma correlação entre as suas particularidades e complexidades e o campo de atuação. É necessário compreender que a teoria se constitui um elemento indissociável da prática, a fim de quebrar a dicotomia existente entre elas, que pode gerar equívocos graves no processo de formação profissional. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37).

O presente texto apresenta recortes de uma pesquisa concluída, que teve como objetivo compreender as contribuições do estágio supervisionado para a autonomia do professor de música, considerando as experiências adquiridas nos diferentes espaços de atuação e o processo de formação do licenciado em música. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a dois professores orientadores e a dez estagiários divididos em dois grupos: seis estagiários cursantes e quatro egressos. Pelas limitações do presente texto, nos limitaremos a apresentar os dados obtidos com os acadêmicos.

De início, serão consideradas as concepções e a estrutura de estágio na Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC) da Universidade Federal de Goiás, tomada como locus para a pesquisa. Posteriormente, serão abordados aspectos referentes à formação do professor de música, com destaque para a autonomia. E, em seguida, será apresentada a análise dos dados, resultados e conclusões.

## **O Estágio no Curso de Licenciatura em Música da UFG: estrutura e funcionamento**

O Curso de Música, Licenciatura da Universidade Federal de Goiás, se propõe a formar professores de música que atuem em escolas de educação básica, públicas ou particulares, e em espaços alternativos de educação como ONG's, igrejas, empresas, creches e outros. O eixo de estágio é composto por seis disciplinas, distribuídas a partir do quarto período de curso: a) Estágio Supervisionado 1: Campos de Estágio e Aspectos Ético- Profissionais (32h); b) Estágio Supervisionado 2: Espaços Alternativos (64h); c) Estágio Supervisiona-



do 3: Espaços Alternativos (64h); d) Estágio Supervisionado 4: Espaços Formais (64h); e) Estágio Supervisionado 5 (96h); f) Estágio Supervisionado 6 (96h), sendo os dois últimos em duas modalidades de campo conforme a Habilitação do Curso, a saber: Espaço Escolar, para a Hab. Educação Musical, e Espaço Específico de Ensino de Música, para a Hab. Instrumento Musical e Canto.

O Estágio Curricular Obrigatório possui uma estrutura organizacional que envolve coordenadores, orientadores, supervisores e o próprio estagiário por meio das unidades concedentes, que estabelecem convênios com o Setor de Estágio da UFC, atendendo à necessidade de estabelecer o conhecimento de cada campo de atuação profissional.

O professor orientador é diretamente responsável pelo estagiário, realizando sua preparação e avaliação no decorrer do curso vinculado. Ele avalia o campo de estágio em sua estrutura física, oferece subsídios pedagógicos e musicais, e orienta o discente a respeito de atitudes e posturas éticas, para que este possa atuar da melhor forma.

Diferentemente o professor supervisor, por ser responsável pelo desenvolvimento das atividades em campo, deve fazer com que o estagiário compreenda a proposta de ensino, fornecendo as informações necessárias para os planejamentos e atividades, além de esclarecimentos técnicos e pedagógicos. No decorrer do semestre, o supervisor verifica a frequência do estagiário, e avalia o seu desempenho durante as funções que lhe foram atribuídas, tais como: observação, semi-regência e regência.

A seguir, teceremos alguns comentários a respeito dos campos de atuação, a fim de compreendê-los melhor, quais sejam: Espaços Alternativos, Espaços formais e Espaços Específicos.

Os Espaços Alternativos de ensino são também denominados de Terceiro Setor. São organizações sem fins lucrativos e não governamentais, como Fundações, Ong's, entidades beneficentes, dentre outras. No Brasil, nos últimos anos, estas organizações tem se tornado um fenômeno emergente, canalizando recursos e elaborando conhecimentos culturais (KLEBER, 2014, p. 25). Muitas vezes, o espaço não possui uma estrutura educacional consolidada, e o professor precisa ser capaz de construí-la, elaborando um planejamento que atenda o contexto social em questão. Nesses ambientes, os indivíduos interagem e dialogam ao ponto de desenvolverem outras relações sociais, não vin-



culadas à experiência musical. Dessa forma, há uma compreensão maior do ambiente cultural e das relações interpessoais, como generosidade e respeito ao próximo (FIORUSSI, 2016).

De acordo com Weiland (2010, p. 62), um dos fatores que afastam o público alvo dos Espaços Alternativos é a inadequação do conteúdo aplicado e sua metodologia, que pode produzir alguma apatia perante o conhecimento musical transmitido. Para evitar isso, é importante ter em mente três aspectos: a) Levar a música como conhecimento cultural para que os integrantes dos projetos possam vivenciar outros contextos musicais, além dos que eles já possuem, adquirindo o gosto pela arte; b) Ter como meta uma educação humanizadora, estimulando a construção de novos conceitos e pensamentos; c) Promover uma formação para a cidadania, isso é, formar valores, respeito e criatividade em grupo (WEILAND, 2010, p. 63).

Cruvinel e Aguiar (2008) ressaltam que para atuar no campo do Espaço Alternativo o profissional deve ter características específicas. Deste modo, é importante que a universidade apresente ferramentas para que o educador musical se torne um profissional versátil diante da diversidade e das possibilidades de atuação. Os Espaços Alternativos possuem natureza comunitária, onde todos participam e colaboram com o desenvolvimento das atividades, e de maneira geral, os responsáveis pelas atividades musicais são voluntários. Sendo assim, na medida em que as atividades musicais desses espaços crescem estruturalmente, muitos alunos que antes eram monitores ou bolsistas passam a assumir a posição de professores. Na função de professor, entendem e se identificam com a didática do local, podendo, muitas vezes, viabilizar um espaço profissionalizante para os que estão vinculados ao projeto. (KLEBER, 2014, p. 81).

Com relação aos Espaços Formais, especificamente à educação básica, ressaltamos, de início, as considerações de Santos (2011, p. 193): “Não é na escola que a educação musical começa ou acaba, mas onde deve se fazer com a participação de especialistas e em íntima conexão com outros campos de saberes e práticas”. Portanto, é papel da universidade formar professores capazes de compreender as particularidades da educação básica, com seus conflitos, adversidades e carências, e intervir de forma crítica e criativa.

[...] desafiemo-nos, como professora formadora, a pensar neste espaço a partir de sua complexidade, sem perder de vista suas contradições, mas, ao mesmo tempo, sendo real no quadro social posto em nossa sociedade. Buscamos pensar,



no presente espaço, no entrelaçamento da formação de professores com a qual estou envolvida no ensino superior.

(BELLOCHIO, 2013, p. 77).

Os desafios são inúmeros: turmas grandes, falta de condições materiais, desvalorização do professor, baixa remuneração, indisciplina dos alunos, dentre outros. Além das dificuldades inerentes ao contexto, destacamos um aspecto específico para o professor de música: a aplicação de uma metodologia condizente com a grande quantidade de alunos, o que faz muitos preferirem atuar em escolas especializadas (PENNA, 2008, p. 152).

Sobre esse contexto especificamente, reconhecemos que os espaços específicos de ensino musical constituem um dos campos de atuação mais visados por instrumentistas e cantores. Sendo assim, é importante que o curso, além da formação técnica de um instrumento, forneça a oportunidade de vivenciar as questões didático-pedagógicas que envolvem o ensino e aprendizagem do instrumento musical/canto, seja em escolas específicas particulares ou públicas.

## O desenvolvimento da autonomia no exercício da docência

Consideramos importante tratar do papel da universidade na formação de professores de música, buscando esclarecimentos de como o curso de graduação tem atuado como articulador, no desenvolvimento do futuro profissional como um sujeito ético e autônomo. De acordo com Barreiro e Gebran (2006), ao definir os paradigmas formativos de professores na universidade, estabelecemos as concepções do projeto pedagógico, assegurando ações que constroem a identidade de um professor reflexivo e crítico. A instituição de ensino constitui, atualmente, um dos principais elementos que contribuem para essa formação, sendo necessária uma constante adequação às novas exigências educacionais e à realidade social.

Perrenoud (2002, p. 51) defende uma prática instigadora e reflexiva, que propicia diversos benefícios, dentre eles, “um ajuste dos esquemas de ação que permita uma intervenção mais rápida, mais direcionada ou mais segura” durante sua atuação profissional. O autor afirma que a formação de profissionais reflexivos deve ser objetivo prioritário no currículo de formação de professores. O ponto maior é que o curso de formação deve ser estruturado de maneira que todo o seu percurso, incluindo o estágio supervisionado, pro-



porcione experiências vinculadas e contextualizadas, produzindo as competências necessárias para a formação do profissional (Ibid., p. 104).

Para Contreras (2002), a docência implica em compromisso e responsabilidade com os aspectos educativos que envolvem a capacidade de enfrentar situações inusitadas – e isso só será alcançado por meio da autonomia. Portanto, a autonomia é um fator importante para a gestão da aprendizagem e é desenvolvida durante toda a formação profissional.

Paulo Freire (1996, p. 63) considera que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, de modo que esta intervenção passa pela liberdade de escolha e pela responsabilidade na tomada de decisões, isto é, a conquista da autonomia. Como a autonomia está diretamente ligada à tomada de decisão do indivíduo sobre a sua realidade, o ensino superior se torna um dos promotores do desenvolvimento de um sujeito autônomo.

Paulo Freire considera que a construção da autonomia se dá mediante o contexto educacional, no qual o docente ensina e aprende por meio da relação professor/aluno. Sendo assim, a relação com o conhecimento e a construção deste, é estabelecida desde o princípio de sua experiência formadora. Na docência, deve-se aprender a aprender, ou seja, conhecer e compreender os saberes necessários para desenvolver a prática de ser professor.

Becker (2010, p. 177) entende que durante o processo de reflexão não há passividade, existe um sujeito atuando de forma consciente e, durante sua ação em campo, está comprometido com aquela realidade: “Conscientizar-se é, pois, testar o ambiente, desvelar a realidade, analisar o objeto penetrando na essência do fenômeno. Não se trata de um conhecer passivo, portanto falso, intelectualista, mas ativo, comprometido com a transformação da realidade”.

Considerando as reflexões e os aportes teóricos, prosseguiremos com a apresentação dos dados obtidos por meio das entrevistas com os acadêmicos.

## **Análise dos dados: relatos, experiências e percepções dos acadêmicos**

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez estagiários, destes, seis estagiários cursantes e quatro egressos, contemplando as habilitações do Curso de Música da UFG e os dois turnos oferecidos – matutino e noturno. Os egressos, diferentemente dos que ainda não concluíram todas as disciplinas de estágio, possuem uma melhor visão do curso e do mercado de trabalho.



Por meio das entrevistas, foi possível constatar as contribuições e limitações do estágio, levando em conta a infraestrutura dos campos, as questões metodológicas e de conteúdo, e os inúmeros fatores que interferem nas exigências do perfil do profissional.

Seguem os perfis dos seis estagiários cursantes. Para preservar a identidade dos sujeitos, os nomes são fictícios: 1) Augusto é aluno do Curso de Licenciatura – Habilitação Educação Musical (Período: Matutino) e no momento da entrevista já havia concluído cinco das seis disciplinas de estágio; 2) Bruno é aluno do Curso de Licenciatura – Habilitação Educação Musical (Período Matutino), tendo concluído cinco das seis disciplinas de estágio; 3) Carlos é aluno do Curso de Licenciatura – Habilitação Instrumento Musical (Período Noturno), tendo concluído quatro das seis disciplinas de estágio; 4) Diuliano é aluno do Curso de Licenciatura – Habilitação Instrumento Musical (Período Noturno), tendo concluído quatro das seis disciplinas de estágio; 5) Eliane é aluna do Curso de Licenciatura – Habilitação em Canto (Período Noturno), tendo finalizado todas as disciplinas de estágio; 6) Francis é aluna do Curso de Licenciatura – Habilitação em Canto (Período Noturno), tendo concluído cinco das seis disciplinas de estágio.

Quatro egressos participaram desta pesquisa: 1) Giovana, formada em Educação Musical (2014); 2) Heitor, formado em Instrumento Musical (2014); 3) Ivone, formada em Canto (2015); 4) Jussara, formada em Educação Musical (2015).

Para preservar a identidade dos campos e eventual exposição dos professores supervisores, foram escolhidos nomes de cores. Os campos foram substituídos por letras, ficando Espaço Alternativo “A”, Espaço Alternativo “B”, Espaço de Educação Básica, Espaço de Ensino Formal “A”, Espaço de Ensino Formal “B” e Espaço de Ensino Específico.

Com base nos dados coletados, foi possível compreender como as circunstâncias podem interferir no conhecimento adquirido em campo, e como os diferentes aspectos que integram as atividades práticas contribuem para, ou prejudicam o desenvolvimento do trabalho. Para uma melhor apresentação, dividimos os resultados da pesquisa em blocos temáticos: a) Percepção sobre as disciplinas do Estágio Curricular Obrigatório; b) Planejamento e abordagens de conteúdo; c) Autonomia no Estágio Supervisionado.



## **a) Percepção sobre as disciplinas do Estágio Curricular Obrigatório**

As disciplinas do Estágio Curricular Obrigatório visam contemplar os diferentes campos de atuação, gerando oportunidades de trabalho com bandas, corais, ensino coletivo de instrumento, musicalização e outras atividades em sala de aula. Em relação à estrutura, os entrevistados apontaram problemas que, segundo eles, comprometiam o processo de aproveitamento, como, por exemplo, a ausência de orientação e supervisão em campo. Entendemos que, para o licenciando em fase de aproximação e inserção no campo profissional, o acompanhamento de um professor mais experiente é fundamental, a fim de discutir, confirmar ou refutar o que está sendo praticado: metodologia, conteúdo, repertório, recurso didático e outros aspectos ligados à pedagogia da música/instrumento/canto.

Os estagiários relataram que, no primeiro contato com os campos de Estágio 2 e 3 (Espaço Alternativo), eles se sentiram ansiosos e temerosos por diversas razões, pois, segundo eles, o campo não possuía um cronograma de curso estipulado para as aulas que iriam lecionar, uma boa estrutura física contendo recursos materiais e, em alguns casos, nem mesmo um professor supervisor que os orientasse e os conduzisse no decorrer das atividades. No geral, eles se consideraram despreparados para assumir uma situação de aula, apontando lacunas na preparação teórica e prática. Eles admitiram a necessidade de se conhecer as características de cada campo, porém, entenderam que nesses espaços, deveria haver uma estrutura pedagógica e uma supervisão adequadas para a elaboração das aulas. As críticas sobre a estrutura dos Estágios 2 e 3 giraram em torno da falta de orientação, direcionamento metodológico e acompanhamento em campo.

Augusto percebeu que a falta de orientação de um professor experiente ou um acompanhamento pedagógico sistemático durante as aulas gerou insegurança, dificultando o domínio de classe e o desenvolvimento de algumas atividades e fazendo com que se sentisse “meio solto”. Por sua vez, Bruno ressaltou que, apesar da experiência ter sido boa, lhe possibilitando o primeiro contato com a sala de aula, sentiu-se desamparado pela instituição, que lhe impôs responsabilidades docentes sem nenhuma referência de plano de aula.

Com respeito a ser inserido num lugar onde se recebe orientação insuficiente, Diuliano e Francis indagaram quais seriam os critérios da disciplina



de estágio, que estruturam as primeiras experiências dessa forma. Na visão desses estagiários, tanto a proposta de trabalho em espaços alternativos como o encaminhamento das disciplinas, possuem algumas falhas e não atendem às expectativas; ou seja, não há uma sequência coerente que permita uma inserção gradativa em campo, e não há uma capacitação para que o licenciando se prepare para atuar. Convém reconhecer as limitações dos cursos de formação superior, tanto de ordem estrutural quanto de ordem pedagógica, mas não se pode perder o foco de que o estagiário não abandona a sua condição de aluno (BUCHMANN, 2008).

Ivone, uma das egressas, remeteu às experiências adquiridas em outro curso e apontou dois aspectos, para ela, determinantes: a entrada gradativa em campo e o apoio, tanto do professor supervisor quanto do orientador.

Um dos pontos positivos referentes ao estágio no Espaço Alternativo foi que, apesar dos alunos se sentirem desamparados enquanto atuavam, puderam aprender a trabalhar em grupo e a depender de outros estagiários, dando certa segurança na aplicação das atividades. É o que relataram Eliane e Francis:

E eu fiquei assim, no início como é tudo muito bagunçado a gente fica assim *"Meu Deus do céu, a gente sozinho com esse tanto de criança."* Depois que você vai saber que tem mais uns colegas com você. Não é uma coisa organizada, bem estruturada, tudo clarinho que você vai saber, a gente passa muito sufoco até perceber que vai ter companhia, quando fiquei sabendo que ia ter companhia eu fiquei um pouco mais tranquila. Mas mesmo assim, eu fiquei muito nervosa diante que era algo novo pra mim, eu nunca havia trabalhado antes, eu não tinha repertório, não tinha material e eu fiquei muito preocupada, do que eu poderia fazer ali com mais seis estagiários (Eliane).

[...] no estágio isso me ajudou muito: trabalhar juntamente com os colegas. Muitos conseguem trabalhar sozinhos, mas quando junta o grupo para poder fazer uma aula, não conseguem administrar a dinâmica de como proceder, então é bom no sentido do estagiário conseguir trabalhar em grupo (Francis).

Francis também mencionou o fato de que nem sempre o professor encontra situações idênticas, o que exige flexibilidade e decisão. Além da experiência em colaboração e planejamento em grupo das atividades no campo, aprender a trabalhar o conteúdo musical com grupos de alunos é um elemento importante a ser aprendido no Espaço Alternativo:

Eu acho que o estágio proporciona você ver as condições do trabalho e de saber trabalhar em grupo, também ter a dinâmica para poder trabalhar porque cada



aluno é diferente do outro e o professor de canto deve ter a consciência de que muitas vezes ele não vai ficar só com um aluno individual (Francis).

Heitor admitiu que já possuía experiência docente mesmo antes de ingressar no curso superior, mas reconheceu que viu coisas muito interessantes em todas as disciplinas do Estágio Curricular Obrigatório, especialmente, nas situações de aula em grupo. Ele fez algumas críticas com relação às habilitações de instrumento e canto que, para ele, carecem de uma abordagem mais direta no sentido de apresentar metodologias, conteúdos e repertórios voltados para o instrumento em questão.

Há que se destacar que a estrutura do estágio em música é complexa, visto que busca atender uma diversidade de perfis presentes nas habilitações em Educação Musical, Instrumento Musical e Canto – cada uma com suas especificidades.

Diante disso, os discentes das áreas de Instrumento e Canto ainda apontaram uma segunda deficiência em seu curso de formação. Os acadêmicos participantes da pesquisa constataram que, apesar das disciplinas serem interessantes, elas acabaram não atendendo suas expectativas, enquanto futuros professores de instrumento ou canto. A didática não foi contemplada, gerando alguma insatisfação – como pode ser visto nas respostas de Carlos e de Heitor:

Porque, às vezes, a área do instrumento fica meio assim... fica meio perdida ainda [...] E no meu caso de instrumento, não atende isso não. Eu acho que se fosse educação musical, sim. Aí já atenderia no caso, mas no meu caso que é instrumento fica um pouco a desejar sim (Carlos).

[...] seria interessante ter alguma mudança na questão dos estágios para que durante todos os quatro anos de curso ser focado no ensino individual para quem faz licenciatura em instrumento, porque é bem diferente a perspectiva de quem faz instrumento [...] E eu senti muita falta nessa questão (Heitor).

As estagiárias Eliane e Francis, alunas de Canto, consideraram seu curso muito genérico e não específico: “o foco está muito genérico e não especificado para cada curso. Então, na minha opinião, acho que seria interessante haver várias turmas de Estágio 1” (Eliane). “A orientação que a gente tinha era na sala de aula, [...] era bem feito só que não era específico, não resolvia muita coisa” (Francis).

Nesse sentido, é interessante haver uma reflexão sobre a estrutura e funcionamento do estágio para que este possa, de fato, contribuir com a am-



pliação dos conhecimentos em didática do instrumento e canto, buscando contemplar os diferentes níveis de aprendizado: iniciante, intermediário e avançado. Bellochio (2003, p. 18) entende que não existe uma relação simplista na qual o curso de formação fornece uma estrutura sedimentada e os problemas referentes à educação musical passam a ser resolvidos automaticamente; isso não ocorrerá devido “às particularidades que permeiam e complexificam as relações socioeducacionais”. É importante haver maior crítica sobre o que ocorre nas atuações de campo e, juntamente com os estagiários, averiguar as necessidades de cada área em específico.

É necessário que o curso formador, como um todo, veja o processo de tornar-se professor de um modo diferenciado. Dessa forma, devemos entender que o curso não é uma entidade abstrata, e seu projeto de formação profissional não pode ser algo apartado das pessoas que o constituem. Nesse contexto, é preciso levar em conta que cada área do conhecimento possui particularidades que devem ser encaradas na elaboração de matrizes formadoras. (BELLOCHIO, 2003, p. 19).

No decorrer das entrevistas, os estagiários consideraram importante que a disciplina proporcione contato com os diversos campos de atuação: Espaço Alternativo, Ensino Básico/Formal e Espaço Específico de Música. O estagiário valoriza o contato com os espaços educativos, reconhecendo-os como oportunidades de “vivenciar experiências profissionais múltiplas, buscando um perfil profissional mais afinado com a contemporaneidade” (Projeto Pedagógico de Curso, 2008, p. 36).

Bruno achou interessante conhecer os diferentes contextos sociais e campos de atuação: “Com certeza, me permitiu vivenciar os diferentes espaços... as diferentes perspectivas onde o Educador Musical pode atuar...”.

Carlos conseguiu perceber que a experiência em cada campo de estágio pôde lhe fornecer novas posturas, uma visão mais ampla, e que era possível realizar aulas produtivas em qualquer espaço de atuação, com diversas faixas etárias. Durante a sua prática, ele esteve com uma turma de teoria musical, lidando com aproximadamente 15 alunos, que possuíam ritmos diferentes de aprendizagem.

Achei um pouco lento o processo, tinha que ser algo mais acelerado por ser Espaço Específico de Música. Seria uma coisa assim... até pelo prazo mesmo, por ser um semestre né? Seria uma coisa mais rápida. Só que eu gostei muito, foi uma experiência muito boa pra mim e aprendi bastante durante o tempo que eu estive nesse estágio! (Carlos).



Segundo Carlos, ele se sentiu à vontade no campo onde ministrou aulas de seu instrumento, pois estava atuando especificamente na sua área. Mas o campo que mais lhe chamou a atenção foi justamente o Espaço de Ensino Formal A, que superou suas expectativas e contribuiu para a sua formação pedagógica.

A vivência que mais contribuiu foi essa até agora. Mesmo que eu dê aula de instrumento lá no Espaço Específico de Música, só que essa marcou um pouco mais. Porque a primeira coisa que eu estava receoso, foi com as crianças, será que elas vão me ouvir? vai virar uma bagunça? Mas cheguei lá e eles obedeceram [...] (Carlos).

Diuliano achou cada processo gratificante, pelo fato de ter sido inserido em contextos variados do ensino de música. Ressaltou que a universidade poderia abranger um pouco mais os campos, atendendo também aos colégios estaduais, por exemplo.

As experiências nos espaços foram gratificantes, gratificante pelo que eu falo, de ver, vivenciar várias experiências diferentes. O Espaço de Ensino Formal "A" é uma escola municipal de tempo integral onde as crianças eram de uma maneira. Lá no Espaço de Ensino Básico já era ensino médio, já possui outra vivência, é um espaço totalmente diferente. Só que uma coisa que falta pra universidade seria o contato com as escolas estaduais, que é uma coisa que eu já tenho contato desde 2002. Porque a vivência nas escolas estaduais é totalmente diferente do Espaço de Ensino Básico. O ensino médio lá é totalmente diferente, eu tive a experiência de participar em três escolas estaduais onde é totalmente diferente, o ambiente, a mentalidade dos alunos (Diuliano).

Para Eliane, estar inserida em cada campo de estágio foi realmente uma boa proposta, apesar das experiências terem sido turbulentas e com apontamentos problemáticos nos campos. Mas, ao conhecer as realidades e entrar em contato com diversos setores de ensino do canto e diversas faixas etárias, ela percebeu que há uma dedicação e um estudo específico e direcionado, para se atuar adequadamente em cada situação proposta. Eliane ressaltou que toda essa experiência a inseriu de forma consciente na realidade social, trazendo contribuições para seu crescimento.

Mas foi interessante porque puder ver como seria a realidade, como que é uma escola com uma sala de crianças, como funciona, porque eu sozinha não seria capaz. [...] Depois eu fui pro Espaço de Ensino Básico, no outro estágio fazer regência de adolescente. [...] Terminei no Espaço Específico de Música que também não foi diferente. Só que aí a autonomia foi toda minha que eu fiquei muito mais agradecida. [...] Essas experiências contribuíram porque como foi tudo mui-



to difícil, deu pra encaixar um pouco com essa realidade que os colegas estão concursando e falam as mesmas coisas. [...] Contribuiu porque eu fui exposta a situações que eu nunca tive e realmente o objetivo do estágio é esse (Eliane).

Para Francis, o estágio lhe permitiu conhecer os campos de atuação, pois, por meio dessa experiência, ela identificou as necessidades dos alunos e passou a ter a visão do que é uma sala de aula. Por sua vez, Giovana, que já concluiu o curso, afirmou que a experiência no estágio contribuiu positivamente para que ela tivesse clareza da abordagem metodológica de cada contexto, atentando-se para os diferentes significados que a música possui em cada momento, no cotidiano de cada grupo social.

Heitor afirmou que ter a visão dos campos de atuação foi somente um meio de confirmar a área de trabalho que desejava, e que além de sua atuação como concertista e músico de eventos, ele seria professor de instrumento. Jussara, que já concluiu o curso, considerou muito importante o conhecimento dos campos de trabalho, que a fizeram compreender a especificidade de cada ambiente e as reais situações que se pode esperar de cada espaço. Atualmente, ela se sente mais madura por ter entendido o contexto educacional em que está inserida.

Eu acho que a principal contribuição foi compreender um pouco a especificidade de cada espaço. A gente não passou pelo espaço específico de música, não era nossa habilitação, mas o espaço alternativo e o ensino formal isso a gente passou e conheceu bem. Então, hoje que trabalho num projeto social, eu compreendo qual é a função do projeto social e já não crio expectativas que a gente criaria num espaço específico ou numa educação formal, que a gente tem os alunos o ano inteiro (Jussara).

Sendo assim, a avaliação sobre a atuação no Espaço Alternativo, Educação Básica/Formal e Ensino Específico de Música foram positivas, reforçando a necessidade de continuar fortalecendo ações nesses espaços.

## **b) Planejamento e abordagens de conteúdo**

Um dos problemas evidenciados nas respostas das entrevistas sobre a disciplina do Estágio 1: Campos de Estágio e Aspectos ético-profissionais, foi o conteúdo abordado. Na opinião de alguns, o conteúdo programático dessa disciplina não tem sido necessário e produtivo para a formação docente, tornando-se um conhecimento sem significado acadêmico. Alguns aceitaram e até mesmo citaram a importância dos conteúdos sobre ética abordados no



Estágio 1, porém, houve um certo questionamento a respeito das visitas aos campos: se elas foram realmente proveitosas, se lhes acrescentaram algum conhecimento específico para a área docente.

Os alunos consideraram importante o aproveitamento do tempo dedicado às disciplinas, para adquirirem conhecimentos teóricos que agregaram valores à sua área de atuação e fundamentaram suas práticas. De modo semelhante, valorizaram ações que os capacitaram a ensinar música nos diferentes contextos educativos, e os prepararam para lidar com os problemas que envolvem a aprendizagem musical.

O estágio tem proporcionado isso, e os textos reflexivos também: eles são muito interessantes. Às vezes, ficamos reclamando na sala, é muito interessante porque ela [professora] passa uns textos que é bem... praticamente aquilo que a gente vai precisar na hora da aula. Aí esses textos me ajudam, com orientação do professor em sala de aula e você mesmo, procurar aqui refletindo, lendo, como está indo o andamento. Praticamente isso que o estágio está sendo: um laboratório mesmo, esse é o principal fundamento, testando as coisas pra ver se funciona ou não funciona. Porque chega lá, pode ser muitas coisas diferente quando for atuar mesmo ou pouca coisa. Mas acho que é isso! (Carlos).

Sobre as visitas nos campos, segundo os entrevistados, é preciso haver maior clareza dos objetivos. Um dos estagiários questionou qual seria a verdadeira utilidade da visita ao campo. Para Eliane, não ficou claro o propósito de se conhecer a realidade daquele campo e não houve nenhum esclarecimento posterior sobre a atuação do professor da disciplina.

É oportuna a colocação de Bellochio (2000, p. 221), ao afirmar que ocorre uma perda significativa, quando a universidade não empreende esforços para que o estágio forneça significação suficiente, para demandar o fluxo e refluxo da formação acadêmica, passando a ser uma atuação dicotômica, onde a teoria e a prática não dialogam. Para alguns egressos, os textos trabalhados na parte teórica e as orientações dos professores de sala de aula, foram experiências que os auxiliaram durante o processo de inserção e atuação em campo. Alguns reconheceram que receberam bibliografia e textos de apoio que contribuíram para as atividades práticas, assim como acompanhamento satisfatório.

Contrariando a visão dos egressos, alguns estagiários lembraram situações nas quais se viram prejudicados ou pouco assistidos, especialmente, nos aspectos metodológicos. Questões ligadas à didática e ao conteúdo constituíram



problemas para alguns, sobretudo para os acadêmicos ligados à habilitação em Instrumento Musical e Canto.

Para Eliane, os planos de aula eram somente cumprimento de normas e, muitas vezes, não correspondiam ao que seria abordado na prática. Francis afirmou que, pela falta de orientação do que seria trabalhado em campo, as atividades de canto coral não tiveram o resultado esperado.

A gente tinha também as questões dos recursos então, o planejamento ficou muito por minha própria conta... o que eu considerava legal trazer para os alunos. Então acho que ficou prejudicado sim. Não teve nenhuma orientação do professor orientador da sala e nem da coordenação de estágio (Bruno).

“Olha a aula é de vocês, vocês planejam e vão dar aula”. No coral é diferente de você dar uma aula individual ou aula de canto em grupo porque técnica pra coral é uma e pra canto em grupo é outra. Coral, você, dependendo das vozes nem todos são afinados e até você encaixar tudo ali, e às vezes não tem, no Espaço Alternativo “B” pelo menos eu não vi tanto desenvolvimento ali do coral porque a gente não sabia como trabalhar (Francis).

Como relatado por alguns, Jussara sentiu falta de orientações específicas a respeito da elaboração do planejamento de curso e de aula. No decorrer das atividades em campo, os planejamentos foram desenvolvidos por ela e pelos colegas de turma, baseados nos conhecimentos individuais de cada estagiário e no que eles acreditavam ser oportuno para a situação. Além de questões sobre a incerteza do que ensinar, Eliane afirmou que não houve acesso às indicações de repertório que deveriam ser trabalhados, recorrendo a repertórios usados anteriormente por outros estagiários. Jussara ressaltou algo que lhe foi repassado durante o curso: não existe receita pronta para questões que envolvem planejamento de aula, exigindo do estagiário a capacidade de criar, modificar e exercer alguma autonomia.

### **c) Autonomia no Estágio Supervisionado**

Abordar o estágio na perspectiva dos acadêmicos e dos egressos nos aproximou do que eles consideram importantes para sua formação e dos aspectos que precisam ser reconsiderados e reestruturados para se obter um melhor aproveitamento.

Refletiremos sobre a autonomia profissional a partir dos discursos dos acadêmicos, compreendendo o processo de tomada de decisão e formação autônoma.



Dos dez entrevistados, os acadêmicos Augusto, Carlos e Francis, e os egressos Giovana, Heitor e Ivone apontaram questões específicas nas experiências de campo, que propiciaram a construção de seus perfis profissionais e o pensamento autônomo. Os estagiários Augusto e Carlos foram coincidentes ao apontar que, os espaços melhor estruturados pedagogicamente conseguiram trazer experiências mais significativas, ao ponto de contribuir com o desenvolvimento de sua autonomia.

Augusto reconheceu que dois professores foram importantes para o desenvolvimento de sua autonomia e postura reflexiva, tirando-lhe de um mundo de utopias e de teorias distanciadas de sua realidade. Esses professores foram exemplos de que é possível ter uma prática educacional e produtiva no campo de trabalho.

Eu acredito que, algumas coisas em todo curso na faculdade contribuíram pra que tivesse esse pensamento autônomo e reflexivo outras coisas não... Dentro do estágio eu acredito que isso aconteceu pelo menos pra mim, nos dois últimos porque, observando Professor Verde e principalmente a Professora Azul a gente consegue ter uma noção do que realmente funciona e do que talvez seria até utopia que a gente aprende aqui do que é passado; ou talvez a forma que é passado pra gente (Augusto).

Com relação às demais experiências de estágio, Augusto destacou a leitura dos diversos textos e bibliografias direcionadas pelos professores, que levam os alunos a refletirem sobre a prática, trazendo um maior embasamento teórico. Ele considerou o estágio como fundamental, pois lhe deu a oportunidade de refletir sobre suas experiências, elaborar novas metodologias e, a partir dos estudos teóricos, fundamentar suas ações docentes.

Os demais estagiários atribuíram a conquista desta autonomia não somente à área do Estágio, mas também às diversas disciplinas da universidade, os exemplos de bons e maus professores no decorrer da vida estudantil e acadêmica, e o interesse e busca pessoais. Bruno reconheceu que pode influenciar pessoas, transformando a realidade.

Porque me permitiu refletir que tipo de profissional que eu gostaria de ser e qual o poder que eu tenho nas mãos, qual o poder de transformação, intervenção na realidade da sala de aula. Acho que as experiências dos estágios, boas ou ruins, elas contribuem. Eu consigo me ver como profissional reflexivo sim, pelo processo de estágio, mas também por outras experiências não só dentro da faculdade, mas fora também, até com a própria maneira que a gente vai se relacionando... se descobrindo durante o curso (Bruno).



Diuliano e Heitor atribuíram a conquista da autonomia aos exemplos de professores que lhes foram importantes para o desenvolvimento dessa postura, e isso não é exclusivo do estágio.

Tem muito professor aqui na universidade que eu vou lembrar pelo resto da minha vida pelas aulas que eles deram, pela liberdade que eles deram e essa questão que foi colocada que não somente no estágio mas em relação às outras aulas. Essa autonomia... que dá esse segmento de como lidar com o pensamento dos alunos (Diuliano).

No meu caso eu acho que ajudou muito, essa auto-reflexão e autonomia é fundamental no meu trabalho hoje em dia e eu creio que a faculdade, a academia, me influenciou muito nessa questão de autonomia profissional. [...] A academia como um todo, e eu tive sorte de pegar...de ter estudado com excelentes professores que me incentivaram a ter esse tipo de pensamento e outros locais, por exemplo, eu já teria uma experiência diferente mas ajudou e realmente o estágio e o Paulo Freire influenciam bastante o educador e, no caso, me influenciou bastante (Heitor).

Como Eliane considerou suas experiências de campo pouco positivas, admitiu que a autonomia se deu pela reflexão e pela leitura de textos ligados a outras disciplinas do curso.

Na visão de Giovana, uma das atividades que realmente incentivou a autonomia foi a regência de campo e a interação professor-aluno. De acordo com sua experiência, as questões mais complexas foram relacionadas ao contexto de sala de aula, como o nervosismo do professor diante da turma, o conteúdo a ser ministrado durante o tempo de aula, o controle da turma, dentre outros. Giovana reconheceu que o que é vivenciado na universidade contribui para a formação profissional, mas há uma responsabilidade que cabe ao acadêmico, que deve buscar conhecimento e experiências fora do contexto universitário.

Jussara considerou que o estágio é parte de “um todo”, podendo gerar pontos que se articulam com outras disciplinas, como “Cultura, Currículo e Avaliação em Música” e “Métodos Ativos”, e que esta concepção lhe acrescentou uma maturidade que não existia ao ingressar no curso.

Percebe-se, portanto, que o caminho para a conquista da autonomia depende de diversos fatores. O que foi exposto até o momento nos leva a ter uma visão da complexidade do Estágio Curricular Obrigatório e como ele pode preparar o acadêmico para atuar nos diferentes contextos.

[...] os cursos de licenciatura na área de música devem formar um profissional que compreenda a diversidade cultural e que esteja preparado para trabalhar em



diferentes situações, contemplando o saber sistematizado e o saber cotidianamente construído. (KLEBER, 2000, p. 155).

Cabe aos cursos de Licenciatura em Música promover ações éticas, desenvolver uma postura crítica, e fazer com que o licenciando seja capaz de planejar, selecionar conteúdos e desenvolver metodologias adequadas para cada realidade.

## Considerações finais

Considerando a complexidade presente na docência em música, investigar questões relacionadas ao Estágio Curricular Obrigatório torna-se fundamental. Atentar para as especificidades das diferentes habilitações musicais, e para as diferentes demandas dos contextos sociais em que o músico pode estar inserido profissionalmente, é tarefa da universidade.

Concluimos que o desenvolvimento da autonomia se dá não apenas nas disciplinas de estágio, mas em muitas outras situações, e depende ainda da busca individual e da observação da prática pedagógica de outros professores.

Reafirmamos que o estágio supervisionado, em suas diferentes disciplinas, é visto como eixo articulador, e é fundamental para a formação pedagógica e musical do professor de música. Conhecer e atuar em múltiplos contextos educacionais permite o desenvolvimento de diferentes metodologias de ensino, possibilitando práticas pedagógicas relevantes durante o processo de construção da identidade profissional e do pensamento autônomo. Logo, cabe ao curso de licenciatura em música, valorizar e investir em ações formativas, especialmente no eixo do estágio curricular obrigatório.

---

**Resumo:** O presente trabalho se propõe a analisar as contribuições do estágio supervisionado para a formação do professor de música. A pesquisa configura-se como um estudo de caso, tomando o Curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal de Goiás, e tem como objetivos: a) Compreender a importância do estágio supervisionado para a formação dos professores de Música; b) Analisar o processo de atuação do estagiário, considerando as experiências adquiridas nos diferentes espaços: educação básica, espaço formal e espaço alternativo; c) Identificar como as experiências de estágio contribuem para a autonomia do professor de música. Os dados foram coletados considerando o Projeto Pedagógico de Curso e o Regulamento do Estágio, e por meio de entrevistas com professores e acadêmicos. Os estagiários reconhecem a importância das experiências que decorrem da prática do estágio, porém ressaltam que é necessário haver objetivos mais claros em relação ao conteúdo abordado. Sobre o desenvolvimento da autonomia, tanto estagiários quanto orientadores acreditam que não depende somente de uma das partes envolvidas, mas é resultado do constante diálogo e das trocas de experiências, na busca de um professor de música que tenha conhecimentos musicais e pedagógicos suficientes para atuar em diferentes contextos.



**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Professor de Música. Profissional autônomo.

**Abstract:** The present work intends to analyze the contributions of supervised internship in the development of Music teachers. The research is set as a case study, which analyses the Course of Music-Licentiate of the Federal University of Goiás. It has the following objectives: a) To understand the importance of the supervised internship in the training of Music teachers; b) To analyze the trainee's performance process, considering the experiences acquired in the different fields: basic education, the formal field and the alternative field; c) To identify how internship experience contributes to the autonomy of the Music teacher. The data was collected considering the Pedagogical Course Project, the Internship Regulations and through interviews with teachers and academics. The trainees recognize the importance of the experiences which emerge from the practice of the internship, but emphasize that it is necessary to have clearer objectives in relation to the content addressed in it. Regarding the development of autonomy, trainees and mentors believe that it does not depend only on one of the parties involved, but is the result of constant dialogue and exchange of experiences, in the search for a Music teacher with sufficient musical and pedagogical knowledge to act in different contexts.

**Keywords:** Supervised Internship. Music teacher. Self-employed.

## Referências

- AGUIAR, Adriana Oliveira. CRUVINEL, Flávia Maria. *O estágio curricular supervisionado do curso de educação musical – habilitação em ensino musical escolar: desafios na formação do professor de música*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 8, 2008, Goiânia. Anais... Goiânia: Editora Vieira, 2008, p. 344-347.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli. *Os saberes Docentes na Ação Pedagógica dos Estagiários de Música: Dois estudos de Caso*. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.
- \_\_\_\_\_; GROSSI, Cristina; MONTANDON, Maria Isabel. *Formatos alternativos para a prática de ensino em música: a experiência da Universidade de Brasília*. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.) *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre: Sulinas, 2009, p. 65-81.
- BARREIRO, Iraídes Marues de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. – São Paulo: Avercampo, 2006.
- BECKER, Fernando. *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da operação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A Educação Musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A formação profissional do educador musical: algumas apostas*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 17-24, mar. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Educação Básica e Educação Musical: formação, contexto e experiências formativas*. In: INTERMEIO: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 76-94, jan./jun. 2013.
- BRASIL. *Regulamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de música - Licenciatura - Habilitações Educação Musical, Ensino do Instrumento e Ensino do Canto da Escola de Música e Artes Cênicas*. EMAC-UFG, Goiânia, 2013.



BUCHMANN, Letícia TAÍS. *A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM*. Santa Maria: 2008. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Santa Maria, RS. Santa Maria, 2008.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. **São Paulo: Cortez, 2002.**

CRUVINEL, Flávia Maria. AGUIAR, Adriana Oliveira. *Educação musical em espaços alternativos: experiências desenvolvidas no estágio curricular supervisionado do curso de Educação Musical da EMAC-UFG*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 8, 2008, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Editora Vieira, 2008, p. 348-350.

FIALHO, Vania Malagutti. *A orientação do Estágio na formação de professores de música*. In: MATEIRO, Teresa. SOUZA, Jusamara (orgs.) *Práticas de Ensinar Música: Legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 53-64.

FIORUSSI, Eduardo. *A roda de choro como espaço de aprendizagem*. In: JOLY, Ilza Zenker Leme. SEVERINO, Natália Búrigo (orgs.) *Processos educativos e práticas sociais em música: um olhar para educação humanizadora: Pesquisas em educação musical*. Curitiba: CRV, 2016, p. 29-43.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

HENTSCHKE, Liane. *A Educação Musical no Brasil*. In: HENTSCHKE, Liane (Org.) *A educação musical em países de língua neolatina*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

KLEBER, Magali. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Curitiba: Appris, 2014.

LEANDRO, Anna Cristina da Silva Leandro; SILVA, Nayara Freire de Sousa. *O jovem, a educação básica e o processo colaborativo: um relato de experiências das disciplinas de Atividades Orientadas III e Estágio Supervisionado IV*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22, 2015, Natal. *Anais...* Natal/Rn: ABEM, 2015.

PENNA, Maura. *Música (s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PERRENOUD, Phillipe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. THURLER, Mônica Gather. *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. Revisão técnica José Cerchi Fusari, São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Regina Márcia Simão. *Um paradigma estático para o currículo*. In: SANTOS, Regina Márcia Simão. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulinas, 2011. 2ª ed. p. 179-292.

WEILAND, Renate Lizana. *Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba*. Algumas contribuições da psicologia social comunitária e da educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

Recebido em Abril de 2017

Aprovado em Maio de 2017



# Reflexões sobre o dilema curricular nas licenciaturas em música

*Reflections on the curricular dilemma in undergraduate degrees in music*

---

**Evandro Rodrigues Higa**

Faculdade de Artes, Linguagem e  
Comunicação

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## Introdução

O ponto de partida deste artigo é o novo PPC do curso de licenciatura em música da UFMS que, concluído e aprovado no início de 2017, deverá entrar em vigor em 2018, atendendo às diretrizes da Resolução no. 02/2015 que define as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura.

Durante o longo processo de reformulação do PPC de 2014 para se adequar às normativas da Resolução 02/2015, foram realizadas muitas reuniões do Núcleo Docente Estruturante do curso de música bem como diversas reuniões com egressos visando identificar os problemas em sua atuação nas escolas públicas, bem como os pontos fortes e fracos em sua formação na UFMS.

Trazendo para o âmbito da licenciatura os princípios que norteiam a elaboração de um projeto político pedagógico no âmbito escolar como um todo, foram observados os princípios de: autoridade – dos gestores e professores; qualidade – nos aspectos formal e político; participação – de docentes e discentes; autonomia – na perspectiva de uma educação emancipadora; democracia – como decorrência da prática democrática; e igualdade – reconhecendo a necessidade de atender às diferenças e demandas dos alunos (OLIVEIRA, SOUZA e BAHIA<sup>1</sup> apud WOLFFENBUTEL, 2014, p.62).

---

<sup>1</sup> OLIVEIRA, M.A.M. de; SOUZA, M.I.S de; BAHIA, M.G.M. Projeto político pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, M.A.M. de. Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, Vozes, 2005, p.40-53.



A matriz curricular de 3.230 horas ficou organizada em Atividades Não Disciplinares (Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares – onde se incluem atividades de extensão, artísticas e de iniciação à docência e à pesquisa), disciplinas obrigatórias e optativas:

<b>Eixo</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Natureza</b>
Atividades Não Disciplinares	Trabalho de Conclusão de Curso	136	CND
	Atividades Complementares	306	CND
Educação e Sociedade	Fundamentos de Didática	68	CCD
	Psicologia e Educação	68	CCD
	Políticas Educacionais	68	CCD
	Educação Especial	68	CCD
	Estudo de Libras	68	CCD
	Educação das Relações Étnico-raciais	34	CCD
Leitura e escrita	Teoria Musical I	34	CCD
	Teoria Musical II	34	CCD
	Percepção Musical I	34	CCD
	Percepção Musical II	34	CCD
	Percepção Musical III	34	CCD
	Percepção Musical IV	34	CCD
Metodologia de Pesquisa	Metodologia de Pesquisa em Música	34	CCD
	Elaboração de Projeto de Pesquisa	34	CCD
Música e Sociedade	Panorama da História da Música do Ocidente	34	CCD
	História da Música Ocidental I	34	CCD
	História da Música Ocidental II	34	CCD
	História da Música Ocidental III	34	CCD
	Introdução à Filosofia da Música	34	CCD
	Introdução à Etnomusicologia	34	CCD
	Introdução à Sociologia da Música	34	CCD
	Música Brasileira I	34	CCD
	Música Brasileira II	34	CCD
Música e Tecnologia	Música e Tecnologia	34	CCD
Prática de Ensino de Música	Introdução à Educação Musical	68	CCD
	Métodos Ativos I	68	CCD
	Métodos Ativos II	68	CCD
	Aspectos Cognitivos e Psicológicos da Educação Musical	68	CCD
	Música na Educação Básica I	68	CCD
	Música na Educação Básica II	68	CCD
	Estágio Obrigatório I	102	CCD
	Estágio Obrigatório II	102	CCD
	Estágio Obrigatório III	102	CCD
	Estágio Obrigatório IV	102	CCD



Prática Musical	Canto Coral I	34	CCD
	Canto Coral II	34	CCD
	Canto Coral III	34	CCD
	Canto Coral IV	34	CCD
	Regência Coral I	34	CCD
	Regência Coral II	34	CCD
	Regência de Coro Infantil	34	CCD
	Instrumento Musicalizador I – Violão	34	CCD
	Instrumento Musicalizador II – Violão	34	CCD
	Instrumento Musicalizador III	34	CCD
	Instrumento Musicalizador IV	34	CCD
	Técnica e Expressão Vocal	34	CCD
	Oficina de Produção e Montagem Musical	34	CCD
	Arranjo e Criação Musical I	34	CCD
	Arranjo e Criação Musical II	34	CCD
Teoria e Estruturação Musical	Contraponto	34	CCD
	Harmonia I	34	CCD
	Harmonia II	34	CCD
	Harmonia III	34	CCD
	Análise Musical I	34	CCD
	Análise Musical II	34	CCD
	Análise Musical III	34	CCD
	Disciplinas opcionais	246	CCD
	TOTAL	3.230	

Na distribuição da carga horária entre as disciplinas obrigatórias, o maior percentual é do eixo Prática de Ensino em Música (32%), seguido da Prática Musical (20%). Em seguida, vem os eixos que propõem reflexões teóricas sobre a música e a educação: Música e Sociedade (12%) e Educação e Sociedade (14,6%) que, somados, importam em 26,6%. Os eixos Teoria e Estruturação Musical (9,3%) e Leitura e Escrita (8%), que propõem um domínio mínimo do letramento e compreensão da música ocidental somam 17,3%. Complementando a carga horaria, o eixo Música e Tecnologia tem 1,3% e Metodologia de Pesquisa tem 2,6% (lembrando que o Trabalho de Conclusão de Curso não entra nessa conta, pois está categorizado como Atividade Não Disciplinar).

A maior porcentagem da carga horária total do curso (3.230 horas) é reservada às disciplinas obrigatórias e optativas (86,5%), ficando o restante (13,5%) com as Atividades Não Disciplinares.

A construção de matrizes curriculares (em todos os níveis de ensino, do básico à pós-graduação) a partir da segmentação em disciplinas, vem sendo objeto de discussões e proposições que sugerem a desconstrução e até mesmo



a extinção das disciplinas que, representadas através da metáfora da “grade curricular”, geram limitações que compartimentalizam o conhecimento, favorecendo a fragmentação do processo educacional. Small (1991, p.89), por exemplo, argumenta que:

dividimos el conocimiento en compartimentos estancos (o mejor dicho, lo intentamos, ya que el mundo real desborda constantemente esas categorías) a los que llamamos ‘asignaturas’ o ‘disciplinas’, que a su vez se subdividen repetidamente. (...) En la escuela, los niños llevan una existência abstracta, divorciada de su natural matriz vivencial.

Small (Ibid.) defende que, se a realidade da experiência real não é acessível ao método científico, o conhecimento objetivo, como expressão do cientificismo, está divorciado do sujeito que “aprende” e, portanto, não pode ser a única alternativa válida para apreender a realidade. Como a construção histórica da música ocidental foi constituída conforme o paradigma científico, a forma como compartimentalizamos o ensino dessa música está racionalizada conforme as concepções gerais que norteiam a educação e a concepção dos currículos divididos em disciplinas. Através do confronto com outras culturas do mundo (o autor se refere especificamente às culturas balinesa e da África negra), Small visualiza uma sociedade potencial onde seriam estabelecidas outras relações com a natureza, com o tempo, com a concepção de futuro e de progresso, o que implicaria em uma nova forma de fazer e aprender música.

Como desconstruir nossos esquemas mentais condicionados por séculos de pensamento racionalizado que, baseado nos métodos científicos, entre tantas outras coisas, procura o controle das situações, da organização do conhecimento, dos processos de aprendizagem e das avaliações quantitativas e qualitativas? Como professores de música, somos cobrados a todo momento a planejar, executar criteriosamente e prestar contas de nossas ações educativas dentro do marco de uma educação controlada pelo Estado e metodicamente organizada, em um contexto social contemporâneo em que, mais do que nunca, as diversidades se tornaram visíveis, em que os seres humanos estão conectados e interdependentes, cultivando relações que aproximam ou afastam, criam laços de identificação ou sentimentos de repulsa e exclusão.

Pereira (2013, p.251) define o que significa ser um professor de música, ao destacar seu papel na inserção dos indivíduos na “compreensão de uma forma simbólica, tipicamente humana”. O autor afirma que não basta ser um



professor de instrumento, pois é preciso também “mediar a interação entre indivíduos e as músicas presentes não somente na sua história, mas em seu cotidiano (...) ir além da ornamentação de festas escolares [e buscar a] compreensão do próprio ser humano”.

Baseado na noção de *habitus* de Pierre Bourdieu, Pereira identifica no ensino ocidental de música um *habitus conservatorial*, em que toda a estrutura da música do ocidente e seus processos racionalizados de ensino nos conservatórios de música condicionam o pensamento e as práticas dos agentes, mesmo quando se pretende ensinar músicas de tradição oral, garantindo “aos currículos uma forma própria para o estudo da música erudita ocidental que não é aplicável às músicas populares e étnicas – e até mesmo às formas eruditas de música não ocidental” (Ibid., p.268)

Em outro momento de sua tese, Pereira desenvolve uma análise da presença do neoliberalismo educacional que, a partir do neoliberalismo econômico, confunde formação com educação. Nesse marco neoliberal, o objetivo primordial da educação, mais do que a formação do indivíduo, é a preparação para um mercado de trabalho. Baseado em Macedo (2000)<sup>2</sup> Pereira aponta uma distorção da “metáfora da igualdade democrática” (em que a educação é considerada um bem público), por conta das metáforas da “eficiência social” (a escola como fornecedora de capital humano necessário para o desenvolvimento da sociedade) e da “mobilidade social” (garantia de acesso a status social):

A educação torna-se, assim, um bem privado, dotado de valor de troca. Esse valor situa-se, pois, fora do campo educativo, onde se troca esse bem por emprego, prestígio e conforto. Logo, a escola precisa adaptar-se aos interesses do mercado. Por sua vez, a escolarização precisa de instrumentos de estratificação, pois não há, no mercado, lugar para todos. (Ibid., p.93)

Além dessa distorção, as noções de competência como oposição a conteúdo ocupam também lugar central na concepção neoliberal de educação, aliadas aos “conceitos de performatividade, individualismo, mercado de trabalho e avaliação – característicos do neoliberalismo educacional” (Ibid., p.95).

Situando a noção de *habitus conservatorial* em um contexto neoliberal, Pereira (Ibid., p.146) analisa diversos projetos pedagógicos de cursos de licen-

---

<sup>2</sup> MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? Revista Teias, UERJ, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, 2000.



ciatura em música no Brasil, identificando sua presença na forma da tradição perpetuada na inovação, “fazendo com que as reformas propostas acabem por se tornar cosméticas e periféricas”, pois elas também “são produtos do mesmo habitus que criticam”. Presos ao paradigma racionalista ocidental que nor-teia o pensamento científico (bem como a música do ocidente e a educação contemporânea), o ensino de música se encontra frente a um imenso desafio potencializado pela emergência de uma sociedade que compartilha músicas em tempo real nas redes sociais, estabelecendo redes de sociabilidade que conectam e desconectam os indivíduos, construindo e desconstruindo identifi-cações múltiplas e concomitantes.

Nesse cenário, como pensar uma educação musical escolar? E na urgência da formação de educadores musicais, qual o perfil do profissional que desejamos? Pereira (Ibid., p.120) afirma que “não existe uma idéia comum sobre o papel que a música deve desempenhar na escolarização obrigatória dos indivíduos”, mas aponta uma meta: “a compreensão da educação musical como contribuição para os objetivos gerais do currículo, para o desenvolvimento global dos seres huma-nos, em que se inclui o desenvolvimento de habilidades criativas e artísticas”.

O que se percebe é que a tensão entre música e educação está presente nas licenciaturas em educação musical principalmente no que diz respeito ao repertório a ser praticado nas salas de aula das escolas de educação básica e os procedimentos a serem adotados, especialmente na valorização ou não do letramento musical ocidental (partituras). Considerando a escola como um “espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados sabe-res sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados” (MICHELS, 2006, p.406 apud WOLFFENBUTTEL, 2014, p.64)<sup>3</sup>, a noção de habitus conservato-rial revela a produção e reprodução de um modelo de prática e ensino musical legitimado pela cultura erudita ocidental próprio dos conservatórios constituí-dos nos moldes do Conservatório de Paris, criado no contexto da Revolução Francesa e do Iluminismo francês como uma forma de democratização do es-tudo musical sistematizado e que deveria ser colocado à disposição de todos.

Com o aprofundamento das desigualdades sociais potencializadas pela revolução industrial e, mais recentemente, pela globalização econômica, essa

---

<sup>3</sup> MICHELS, M.H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à gestão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p.406-560, set./dez.2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>.



cultura erudita (que inclui não apenas a música, mas a literatura e as artes em geral, bem como o conhecimento científico) foi se transformando em um capital simbólico extremamente valorizado, conferindo distinção aos que o possuem, e construindo esferas de consagração e legitimação de uma cultura oficial e sofisticada, a ser socializada através da escola. No caso da música, não só as escolas são o local dessa reprodução do modelo ocidental, mas também as ONGs e projetos sociais que promovem o letramento musical e constituem orquestras, coros e grupos musicais diversos. Consagrado pelo senso comum e criticado (porém, paradoxalmente, alimentado) na academia, esse modelo de educação musical teria como seu oposto possível um ensino de música que se libertasse das limitações (reais) do letramento e trabalhasse com a oralidade como principal método de ensino, reproduzindo um repertório com o qual os alunos já estivessem familiarizados, o que, na prática, implica principalmente na música veiculada pelos meios de comunicação de massa.

O que parece estar em jogo é uma luta simbólica entre uma cultura erudita ocidental de um lado (baseada principalmente nas ferramentas do letramento e na reprodução de um repertório canônico), e a música popular midiática, folclórica e étnica de outro. Mas será que esse é um problema real?

## O que entendemos por música?

Para nós, ocidentais, a percepção do que é música, isto é, um objeto artístico cuja estética foi construída historicamente no mundo ocidental, está assentada em um sistema harmônico tonal realizado sobre um temperamento artificial da escala cromática de 12 sons. Small (1991, p.122) considera isso como uma metáfora do racionalismo e do individualismo ocidental, tão bem revelado por Max Weber ao analisar o processo de racionalização do ocidente e suas relações com a ética protestante. Nesse contexto, o primado do pensamento científico, absorvido pela lógica da música ocidental, é questionado pela arte do século XX em seus aspectos de valorização do conhecimento objetivo que se torna insuficiente, se rebelando contra o Iluminismo do século XVIII (Ibid., p.103-104).

Um dos percursos mais plausíveis para a compreensão do que vem a ser “música” não está simplesmente na compreensão interna do som (isto é, das meras relações entre os sons) nem apenas na consideração sociológica/



antropológica do fenômeno musical dissociada da análise daquela construção intrínseca da música. A síntese desse dilema está no que recentemente pesquisadores identificados com uma tendência (bastante diversificada em seus referenciais teóricos e metodológicos) que vem sendo designada por New Musicology, também designada por Musicologia Cultural, Musicologia Crítica ou Musicologia Corrente. Esses novos ares que refrescam uma musicologia “antiga” baseada no estudo de obras musicais e biografias de compositores, se caracteriza por ser uma “tendência eminentemente pós-moderna [que almeja] destonar o positivismo e o conceito de autonomia da obra musical”, se utilizando não só das ferramentas analíticas da musicologia tradicional, mas articulando as discussões com disciplinas das áreas das ciências humanas e sociais (SALOMON, 2015, p.55).

Para chegarmos a esse ponto, é crucial considerar a ruptura realizada pelo advento da etnomusicologia que, a partir da Escola de Musicologia Comparada de Berlim, fundada por Carl Stumpf (1841-1936) e Erich Hornbostel (1877-1935), e pelo trabalho antropológico de Franz Boas (1858-1942) que revolucionou a antropologia cultural americana em sua crítica ao evolucionismo e crença no relativismo cultural, possibilitou o surgimento da disciplina etnomusicológica na segunda metade do século XX. É no âmbito da etnomusicologia, através dos estudos seminais de George Herzog (1901-1983), Alan Merriam (1923-1980), John Blacking (1928-1990) e Bruno Nettl (1930), entre muitos outros pesquisadores, que será questionada a hegemonia da música erudita ocidental como única alternativa válida e legítima de prática musical. O confronto e o estudo das músicas étnicas trouxe à tona uma miríade de formas de fazer e praticar música, inseridas em contextos culturais extensos e muitas vezes totalmente distanciados da concepção de obra de arte conferida pela cultura erudita ocidental.

O principal ponto que diferencia a “velha” musicologia da etnomusicologia e da “nova” musicologia é que, enquanto aquela considera a música uma arte autônoma e objeto analisável de certa forma apartado da sociedade, estas consideram a arte como mediadora da sociedade, superando a oposição entre análise estética e análise sociológica, considerando não apenas as relações entre os sons, mas o quanto esses sons carregam de condicionantes históricos e sociais. Pouco importa a origem da música a ser estudada, que poderá ser desde as músicas de tradição oral, a música popular midiática e até mesmo a música erudita ocidental. Uma das ferramentas importantes nesse processo



é a transcrição gráfica dos sons apreendidos utilizando a tecnologia da grafia da música ocidental temperada que, justamente por ter sido concebida no âmbito específico de uma prática particular, é a mais apropriada para a análise de músicas que também estejam construídas nessa lógica do temperamento do som, o que, no caso, inclui grande parte das músicas populares midiáticas.

Esse letramento musical foi sendo constituído historicamente como integrante de um processo muito mais amplo de desenvolvimento do ocidente. A sociologia de Max Weber (1864-1920), está baseada na análise do processo de racionalização do mundo ocidental que, ao “desencantar” o mundo de seus componentes mágicos e sobrenaturais, acabou por aprisionar o homem em sua própria razão. Essa crítica ao Iluminismo e à noção de progresso contínuo do mundo moderno é utilizada para analisar a constituição da música erudita em “Os fundamentos racionais e sociológicos da música”, publicado originalmente como apêndice de uma edição de “Economia e sociedade” em 1956. Esse texto é um esboço que, escrito por volta de 1911, possivelmente serviria como base para um trabalho completo que Weber pretendia concluir. Mesmo assim, é hoje considerado um marco fundador do pensamento sociológico sobre música, em que o sociólogo faz uma profunda análise do processo de construção da música ocidental, comparando-a com as músicas de diversas outras culturas extra-européias, cujas diversas referências aos pesquisadores alemães da Escola de Musicologia Comparada de Berlim demonstram sua atualização com as pesquisas musicológicas da época.

Weber considera que o temperamento do som e a consequente construção de uma música baseada nas relações harmônico-tonais é a evidência, na música, da hegemonia de um processo de racionalização ocidental. “Temperar” o som foi uma estratégia dos músicos barrocos para resolver problemas de afinação e constituir uma escala fixa onde todas as distâncias intervalares fossem iguais. Dessa forma, todo o repertório da música do ocidente passou a ser feito a partir de uma escala de doze notas separadas por intervalos idênticos de 4,5 comas, isto é, “mediante a redução a distâncias sonoras apenas aproximadamente justas” (WEBER, 1995, p.130).

Além do temperamento do som, que estabeleceu um padrão de escala cromática com afinação fixa, Weber aponta outro fator preponderante para a racionalização da música ocidental: a concepção acórdico-harmônica dos intervalos:



Ela domina teoricamente a ortografia da notação, sem cuja peculiaridade uma música moderna não seria possível nem tecnicamente, nem em relação ao sentido, e que só cumpre esta sua função para a compreensão em relação ao sentido precisamente porque trata a sequência de sons não como uma sucessão indiferente de semitons mais altos, mas mantém em princípio a designação dos sons de acordo com sua proveniência harmonica (apesar de todas as liberdades ortográficas que também os mestres se permitem). (Ibid. p.133).

A submissão da linearidade melódica às funções harmonicas é o fundamento do sistema tonal, que adotou as escalas maior e menor como base para a construção de uma prática que produziu (e produz) um imenso repertório ocidental. O discurso musical resultante é mediador de uma retórica dramática que alterna sensações de tensão e relaxamento, facilmente perceptível (aos ouvidos ocidentais) na resolução do acorde da dominante na tônica (V-I), intensificado com a inclusão da subdominante (IV-V-I).

Essa prática musical baseada no temperamento artificial da escala cromática e na dramaticidade do discurso tonal foi sendo construída desde a baixa idade média com o aumento da produção da polifonia vocal (e posteriormente instrumental) e a consciente e crescente intenção de construir arquiteturas sonoras como obras de arte. Era preciso uma tecnologia própria para conceber racionalmente essas obras musicais, o que desembocou na invenção de uma grafia própria: a partitura. Weber considera a notação ocidental como um dos aspectos fundamentais para o advento dessa prática musical e, mesmo admitindo que “as músicas artísticas dos povos letrados empregam às vezes cifras, mas muito regularmente letras para a designação do som” (Ibid. p.120), destaca a importância da partitura para a fixação das práticas musicais do ocidente, “Uma notação desta espécie é, para a existência de uma música tal como a que possuímos, de importância muito mais fundamental do que, digamos, a espécie de escrita fonética para a existência das formas artísticas linguísticas” (Ibid. p.119).

Portanto, a construção do paradigma musical ocidental só foi possível porque a cultura européia passou a valorizar cada vez mais a razão e o cientificismo, especialmente a partir do Iluminismo do século XVIII. Além do importante papel desempenhado pela racionalização nos processos de construção dos instrumentos musicais (especialmente o órgão e o piano, instrumentos de afinação fixa e temperada), as bases dessa prática musical estão fincadas: 1)



em uma escala cromática de doze sons com distâncias intervalares perfeitamente ajustadas através do temperamento; 2) na hierarquia harmônica que estabelece o domínio da tônica sobre os demais graus e 3) na criação calculada e controlada de arquiteturas sonoras homofônicas e polifônicas através da grafia em partitura.

A persistência dessa prática construiu uma tradição ocidental, que condicionou, em grande parte, nossos ouvidos a perceberem e atribuírem significações próprias à uma música tonal/harmônica/temperada. Mesmo a proposta de desconstrução desse paradigma através de movimentos estéticos como o atonalismo, o serialismo e as vanguardas musicais do século XX, não conseguiram (pelo menos ainda) nos afastar dessa prática que está presente, sobretudo, em grande parte de nossa música popular tradicional e midiática. Weber admite, porém, que essa gramática musical é limitada e, mesmo que hegemônica, é o resultado de uma construção histórica e social contextualizada nos processos de racionalização do pensamento e da vida ocidental:

A interpretação dos sons de acordo com a proveniência harmônica domina sobretudo inclusive nosso “ouvido” musical, que é capaz de sentir de modo diferenciado, de acordo com sua significação acórdica, os sons identificados enarmonicamente nos instrumentos, e mesmo “ouvi-los”, subjetivamente, de maneira diferente. Nem mesmo os mais modernos desenvolvimentos da música, que se movem, na prática, várias vezes na direção de uma desintegração da tonalidade - ao menos em parte produto da característica virada romântico-intelectual de nosso gozo em direção ao efeito do “interessante” -, podem se livrar totalmente de pelo menos algumas das relações residuais destes fundamentos, nem mesmo mediante o contraste. (...) Mas a *ratio* tonal, mesmo que jamais possa alcançar o movimento vivo dos meios musicais de expressão, atua por toda parte, ainda que de modo indireto e por detrás dos bastidores, sempre como princípio formador, de modo especialmente intenso, mesmo em uma música como a nossa, na qual ela foi tomada como fundamento consciente do sistema sonoro. (Ibid. p.134).

Construída como gramática fundamental da música do ocidente, essa música racionalizada, foi, a partir da criação do Conservatório de Paris, o conteúdo único dos currículos do ensino de música formal (e não-formal), chegando aos nossos dias quase como uma condição essencializada da educação musical. Como ferramenta indispensável, para seu entendimento e reprodução, a partitura ocupa uma função central nesse processo, constituindo o que Pereira denomina de *habitus* conservatorial. Mesmo quando o repertório privilegia a



música popular tradicional e midiática, as transcrições e arranjos para os mais diversos conjuntos vocais e instrumentais utilizam a escritura como suporte:

O ensino formal de música está sempre atrelado à aquisição do código musical e, por isso, traz em si resquícios dos moldes conservatoriais. Como mostrado antes, outro fato que auxilia na construção desta hipótese é a questão da música popular na educação musical e no âmbito do ensino superior. (PEREIRA, 2013, p.167).

Essa centralidade da escrita no ensino formal de música deve ser contextualizada de forma mais ampla, considerando o processo de constituição de uma cultura musical condicionada por um processo de racionalização ocidental que envolve não só o pensamento, mas também as relações de sociabilidade e produção de bens materiais e imateriais. O letramento musical não é um problema criado pelo habitus conservatorial, mas a condição de uma cultura musical integrada em um contexto filosófico, científico, educacional e artístico particular que, por conta da ampliação de sua hegemonia, acabou sendo, em parte, naturalizada. Por outro lado, o grau de sofisticação e lógica racional de sua técnica (embora limitada a um sistema temperado) possibilitou a apreensão e transcrição (embora limitada a uma escuta condicionada e seletiva) de músicas de tradição popular tradicional e midiática, favorecendo a análise e compreensão de seus componentes intra-musicais. Transcrições de músicas estranhas ao sistema ocidental, ainda, constituem o principal método utilizado por etnomusicólogos para se apropriar de variados repertórios de práticas musicais. Embora importantes, porém, as transcrições não podem jamais prescindir de uma análise antropológica e sociológica que contextualizarão os sons, evitando considerar a música como uma esfera autônoma e descolada da condição humana que a gerou e onde justifica sua significação.

Não há como negar, que, ainda, hoje nos sentimos confortáveis e familiarizados com os componentes dessa música tonal/temperada, que fixada no classicismo do século XVIII, continua praticada como música popular e é veiculada através de diversos suportes midiáticos em um processo comunicativo intenso que nos enreda em uma teia de pertencimento cultural:

A música, sobretudo a clássica, é, na verdade, um mundo matizado, onde convivem de modo mais ou menos organizado e pacífico espécies diversas. Em termos mais técnicos, podemos dizer que se trata de um conjunto de elementos heterogeneos – altura, duração, timbre etc. – mantidos juntos por convenções de vários tipos que contribuem para transformá-los em prática comunicativa. (STEFANI, 1989, p.42).



Essa prática, que consideramos como música, com certeza não é a única no mundo, mas é a que nós, ocidentais, reconhecemos em geral como música, com um relativo grau de autonomia (seja como obra de arte ou como objeto de consumo, ou uma síntese das duas coisas), integrada em uma lógica racional de produção capitalista e cumprindo as mais diversas funções sociais.

## Educação musical escolar

Já é quase consensual a perspectiva de que uma educação musical escolar deve considerar o ponto de vista dos educandos, valorizar suas identidades e identificações musicais, porém ampliar seus horizontes e sua capacidade de compreender outras referências sonoras e culturais, contribuindo para a construção de um cidadão responsável e consciente de seu papel social. Uma das estratégias mais recorrentes é incluir a prática de música popular tradicional e midiática. Desde o advento da Lei 11.769/2008 que incluiu a música como conteúdo curricular obrigatório (mas não exclusivo) na educação básica, o que se percebe é uma irregularidade na inclusão dos conteúdos musicais nos currículos, especialmente ao justificar sua importância na educação escolar.

Segundo Souza et al<sup>4</sup> (apud FIGUEIREDO e PEREIRA, 2009/2010, p.313), em pesquisa realizada em 2002, na concepção de professores do ensino fundamental a música na escola cumpriria as funções de: terapia; auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; mecanismo de controle; prazer, divertimento e lazer; transmissão de valores estéticos; meio para trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais; disciplina autônoma. Mesmo ressaltando que o ensino da música “deve estar alicerçado em uma compreensão da mesma como campo do conhecimento necessário à formação integral do ser humano”, Figueiredo e Pereira não desqualificam as funções relacionadas e que apresentam fragilidade em sua concepção (destacadamente as cinco primeiras), pois consideram que “mesmo aquele tipo de argumento criticado pode vir a somar e contribuir para evidenciar a importância da música na educação escolar.” Acrescentam, ainda mais, baseados em Ibañez<sup>5</sup> (apud HUMMES,

<sup>4</sup> SOUZA, Jusamara V.; MATEIRO, T.; BEN, L. D.; OLIVEIRA, A. J.. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. *Série Estudos 6*, Porto Alegre, PPG-Música/UFRGS, 2002.

<sup>5</sup> HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.



2004, p.21), Figueiredo e Pereira destacam as funções de integração social e configuração grupal que a música pode ocupar no espaço escolar e sugere, finalmente, levantar “a possível contribuição da educação musical na educação para o tempo livre onde a música ocupa um lugar especial na vida da maioria das pessoas.” (Ibid. p. 321)

No âmbito da formação dos educadores musicais, não faltam intenções que apontam uma integração entre os universos eruditos e populares. Entretanto, no processo de inclusão de um repertório baseado em músicas populares, as técnicas musicais e didáticas (especialmente no que se refere ao letramento musical), acabam reproduzindo as técnicas e didáticas próprias para o ensino da música erudita. Pereira (2013, p.158) sintetiza a situação:

A música popular vem lutando por um espaço nas universidades, mas peca ao submeter-se às forças desse *habitus* [conservatorial]. O que quer a música popular na universidade? Legitimidade, reconhecimento, status. Todavia, a própria música popular opera seleções em seu ingresso na universidade: não é toda e qualquer manifestação popular que adentra no âmbito do ensino superior, mas ‘a boa música popular’. Quais os critérios para essa seleção? Critérios estabelecidos pela ideologia musical incorporada, não todos, mas parte deles – complexidade, espiritualidade, universalidade... Tal fato reflete a luta pela posição privilegiada, a luta por uma maior cotação no valor como capital cultural.

Sem dúvida, temos que reconhecer que, de um modo geral, boa parte do que consideramos música popular prescinde do letramento musical, atualizando-se constantemente através dos processos da oralidade (intensificados com o advento da fonografia e todos os avanços tecnológicos de reprodução sonora e visual posteriores). O que ainda parece persistir em sala de aula (seja no ambiente escolar, seja no ambiente acadêmico onde são formados os futuros educadores musicais que atuarão na escola) é uma concepção de música popular “melhorada” através de ampliações do espectro harmônico, construção de arranjos sofisticados e execuções primorosas, muitas vezes transformando e domando o caráter dionisíaco de boa parte do repertório selecionado.

Reduzir e confinar a música popular em partituras e arranjos escritos não deve ser visto como uma concessão às práticas musicais não eruditas, muito menos como um procedimento de melhoria daquelas práticas, ou simplesmente um caminho alternativo para se fazer música popular. A centralidade da notação musical, que encontramos na música erudita, não tem como ser repro-



duzida no ambiente de grande parte dos universos de música popular. Porém, realizar transcrições com a finalidade de analisar e compreender melhor algumas relações intra-musicais referentes ao ritmo, melodia, polifonia, etc., pode contribuir para uma prática mais consciente daquele repertório, confluindo com os estudos e pesquisas musicológicas e etnomusicológicas. Nesse ponto, o educador musical não seria um mero reproduutor (não muito consciente) de repertórios de música popular através de técnicas e métodos didáticos, mas um agente crítico capaz de compreender os meandros do discurso musical em seus aspectos mais íntimos, pois ao ter sua capacidade de percepção auditiva ampliada e dominar uma tecnologia de notação (no caso, ocidental, já que vivemos sob esse paradigma), ele se torna também um pesquisador e, de certa forma, um etnomusicólogo. Claro que, desde que em sua formação esse processo de construção e reprodução de uma cultura musical ocidental seja contextualizada e compreendida como integrante de um processo muito mais amplo de constituição de uma cultura racionalizada, evitando uma visão etnocêntrica e hierarquizada que eleva a arte musical do ocidente à posição de linguagem privilegiada e superior às demais culturas musicais do mundo.

Mesmo que o educador musical, no ambiente escolar não use os recursos da notação musical, é fundamental que ele seja preparado para dominar suas ferramentas. Porém, essa referência cultural deve ser vista não como um fim em si mesmo, mas como ponto de partida para a ampliação de seu próprio universo musical, uma plataforma de lançamento para alçar vôos mais ousados na exploração, compreensão e realização de outras práticas musicais, outros repertórios e até mesmo de outras formas de letramento musical.

Acreditamos que a dicotomia música popular x música erudita se constitui em um falso problema em termos de educação musical. Afinal, quais as fronteiras entre uma prática e outra? E de que música popular estamos falando? Entender no que consiste uma prática erudita de música (no ocidente) significa compreender os processos históricos e sociais que possibilitaram sua emergência em um contexto de racionalização potencializada pelo Iluminismo francês do século XVIII, baseada no conceito de civilização e supremacia da ciência. Quanto à música popular, é preciso recordar o movimento contra-Iluminista alemão que deu nova significação ao termo *Kultur* como defesa da tradição nacional, dos valores espirituais, das artes e trabalhos manuais, do individualismo e das emoções (KUPER, 2002, p.25):



A autêntica *Kultur* dos alemães certamente seria preferível à *Civilização* artificial de uma elite francófona cosmopolita e materialista. (...) Essas duas correntes de pensamento sobre cultura se desenvolveram em oposição dialética uma à outra. (...) Na visão do Iluminismo, a civilização travava uma grande luta para vencer as resistências das culturas tradicionais, com suas superstições, seus preconceitos irracionais e suas lealdades temerosas a governantes sarcásticos. (...) Da parte do contra-Iluminismo, a definição de inimigo era a civilização racional, científica e universal: o próprio Iluminismo. Associada a valores materiais, ao capitalismo e muitas vezes à política externa e à influência econômica, essa civilização ameaçava a cultura autêntica e condenava artes seculares à obsolescência. O cosmopolitanismo corrompia a linguagem. O racionalismo perturbava a fé religiosa. Juntos, eles corroíam os valores espirituais dos quais dependia a comunidade orgânica.

Essa reação dos intelectuais alemães ao Iluminismo francês estava conectada com a luta pela construção e afirmação de um nacionalismo alemão que deveria ser legitimado pela valorização das “verdadeiras” raízes de uma cultura “autêntica” a ser resgatada entre as práticas de cultura popular como expressão da sabedoria do povo, dando origem, posteriormente, ao neologismo *folklore*. Um dos atributos fundamentais dessa cultura é a oralidade, isto é, prescinde-se do letramento erudito e a transmite através de gerações como um patrimônio imaterial guardado na memória social. A música (ou o que nós entendemos como música) está presente nessas práticas não como um objeto autônomo destinado à fruição estética (atributo da obra de arte ocidental), mas integrada em estruturas culturais onde os processos de significação transcendem o mundo material e buscam conexão com outras lógicas não racionalizadas (ou com outras formas de racionalização). Trazer essas práticas para uma aula de música deve ser sempre feito de forma muito cuidadosa e prudente, com a consciência de que o que está sendo experimentado e praticado é um recorte bastante limitado de um universo cultural muito mais abrangente e complexo. O fato de (geralmente) não vivenciarmos essas culturas (parcialmente ou em sua totalidade) exige um esforço enorme para apreender pelo menos uma fração de seus significados intra e extra-musicais. Seremos sempre estrangeiros tentando traduzir um idioma com o qual temos pouca ou nenhuma familiaridade. Nesse ponto, os aportes das pesquisas etnomusicológicas serão de vital importância para fundamentar uma prática musical responsável, coerente e, acima de tudo, respeitosa.

Outra luta simbólica no campo da educação musical escolar ocorre entre a música erudita e a música popular midiática. Esse tipo de prática musical



(que alguns autores denominam “música popular urbana” ou “música popular de mercado” ou mesmo, na visão de Mário de Andrade, “música popular-resca”) surge no início do século XX com a invenção do fonógrafo e com o advento do rádio como deflagrador de um processo que tomou proporções gigantescas e continua a crescer apoiado no desenvolvimento tecnológico de formas de criação, transmissão e recepção musical. O conceito de “indústria cultural” criado pelos intelectuais da chamada Escola de Frankfurt na primeira metade do século XX, teve como um de seus expoentes o sociólogo e filósofo Theodor Adorno (1903-1969) que, ao afirmar que o sistema tonal deveria ser superado através de um esclarecimento estético que só a “arte séria” poderia proporcionar, colocou a música popular industrializada (e comercializada como discos) em uma posição inferior (e até mesmo nociva) na escala de valores de uma música revolucionária e emancipadora. Adorno acreditava que só a contemplação artística “desinteressada” seria capaz de proporcionar uma experiência estética libertadora e que a música popular produzida pela indústria cultural, vista como repressão disfarçada de satisfação, traria inevitavelmente uma “regressão” na capacidade auditiva e conscientizadora das massas.

Essa visão adorniana deve ser contextualizada e situada no tempo e no lugar de onde falava o sociólogo. Hoje, os estudos de música popular discutem sua força e significação a partir dos mais variados campos e referenciais científicos. Pesquisar e compreender a música popular midiática implica em abordar os complexos temas das identidades e identificações (nacionais, grupais, regionais, locais, de classe, de gênero, etc.), das tecnologias de comunicação, da construção de gosto, das redes de sociabilidade, da constituição dos campos artísticos, etc.. A música popular constitui-se em um campo de lutas simbólicas extremamente instigante e atual, conferindo selos de legitimidade a determinadas estéticas e estabelecendo núcleos de consagração, na mesma proporção em que seleciona e categoriza as músicas conforme as demandas dos variados públicos consumidores. Renato Ortiz (1998, p.90), ao se referir à distinção feita por Pierre Bourdieu em “O mercado de bens simbólicos” (capítulo 3 de “A economia das trocas simbólicas”), adverte que, no campo artístico “a idéia da ‘superioridade da arte’ não é meramente uma estratégia de distinção, mas também um elemento de crítica”.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Conforme Ortiz (1998, p.66), Bourdieu “distingue entre uma ‘esfera de bens restritos’ e outra de ‘bens ampliados’, (...) Para Bourdieu, o campo erudito tende a estabelecer suas normas de



O que se depreende é que a música popular midiática é segmentada em categorias que operam seleções entre o que pode e o que não pode ser “aproveitado” na educação musical. Nesse processo, muitos gêneros musicais, artistas e movimentos são evitados em um processo seletivo definido a partir dos referenciais de qualidade musical eruditos (musical e poético), sem levar em conta os processos históricos e sociais que justificaram sua emergência e os mecanismos de identificação que envolvem seus criadores e consumidores em um universo de pertencimento que transcende a própria música.

Na complexidade desse quadro, os educadores musicais são confrontados com uma realidade para a qual nem sempre estão preparados para interagir. Considerar as historicidades e os processos de construção cultural, a constituição de redes de sociabilidade e pertencimento e de lutas simbólicas no campo das identidades e identificações, são condições para se compreender e reconhecer as contradições contemporâneas e manter acesa a chama da crítica consciente.

Uma das experiências mais atuais sobre educação musical escolar é realizada pela educadora inglesa Lucy Green e consiste na concepção de sala de aula como local para entrelaçamento de significados, valores e experiências musicais, em que a música popular é valorizada por si só e por seu potencial de conduzir os alunos a uma “esfera mais ampla de apreciação musical” (onde se inclui a música folclórica e erudita). Através da consideração dialética do significado musical que a educadora divide em inerente (intra-musical) e delimitado (extra-musical), busca-se atingir a “celebração” musical como objetivo máximo do processo educativo:

Por meio de um envolvimento direto e positivo com os significados inerentes da música, (...) os alunos teriam a experiência do potencial da autonomia da música (...), aquele aspecto teórico do significado musical, no qual o significado inerente liberta-se das amarras estreitas das delimitações previamente inquestionáveis. (GREEN, 2012, p.73).

Segundo a autora, “os modos como a música é produzida e transmitida dão origem à natureza de seus significados inerentes, bem como às suas dife-

---

legitimidade, e se destina a um público de produtores de bens culturais que também produzem para seus pares. O campo da ‘indústria cultural’ encontra-se no pólo oposto. Ele obedece à lei da concorrência, visando a conquista do maior mercado possível, e dirige seus produtos fundamentalmente aos não produtores de bens culturais”.



rentes delineações” (Ibid. p.68). Portanto, uma resposta positiva aos significados inerente e delineado conduz à celebração musical, pouco importando o tipo de música que esteja sendo praticado (inclusive no caso da música erudita tratada como prática significativa), assim como uma resposta negativa a ambos desemboca na indesejada “alienação” musical (o que pode acontecer também com a música popular tratada como conhecimento curricular).

## Considerações finais

Vivemos em um mundo contemporâneo em que a velocidade atordoante com que as informações circulam dificultam o aprofundamento nas questões e a reflexão crítica consciente. Preferimos os embates dicotômicos e as “soluções” fáceis baseadas na unilateralidade dos pontos de vista e nos dogmatismos ideológicos que a racionalidade ocidental impôs como substitutivo aos dogmatismos religiosos, ao mesmo tempo em que vemos florescer toda forma de fundamentalismos, dificultando o diálogo e nos tornando surdos às vozes e às músicas do “outro”. É muito mais fácil sucumbir à tentação da urgência de escolher sem muita reflexão entre duas opções opostas e excludentes, do que buscar, através do diálogo e da audição atenta, compreender os diversos pontos de vista que matizam nossa condição humana.

A educação musical, como espaço crítico de discussões permanentes, se caracteriza como um campo sensível onde a ciência e a arte (ou o que consideramos como arte) dialogam constantemente. Esse diálogo inclui um trabalho hercúleo de reflexão sobre nossos próprios paradigmas culturais ao mesmo tempo em que nos abrimos para compreender e valorizar outras formas de fazer e conceber a cultura. Mas todo esse trabalho, pelo menos até o momento, está inexoravelmente contextualizado em uma tradição que, mais do que qualquer outra, valoriza a racionalidade, a abstração e a categorização, tendo a ciência como principal lente para leitura do mundo empírico.

O dilema curricular das licenciaturas em música é objeto de permanentes e muitas vezes acaloradas discussões entre os especialistas, formuladores de currículos, educadores musicais e docentes de cursos de graduação. Um dos assuntos mais desafiadores é a relação a ser estabelecida entre o laboratório formativo da academia e a realidade das salas de aula nas escolas de ensino básico. Outro assunto desafiador é a relação entre os sentidos do ouvir



(oralidade da música) e do ver (ler partituras). Entretanto, acreditamos que essa polaridade não apresenta, de fato, um problema, e a busca deve ser no sentido de unir essas duas práticas em uma só: fazer e ensinar músicas que sejam significativas para todos os atores sociais envolvidos nesse processo. Para isso, uma via de dois sentidos deve ser construída, como uma ponte musical e humana entre o educador e o educando. A celebração musical decorrente desse encontro só será possível com a consciência do que somos, como lemos, ouvimos e pensamos o mundo e em que relações de pertencimento estamos inseridos, ao mesmo tempo em que buscamos transcender essa situação, ouvindo e compreendendo outros pontos de vista, outras formas de fazer e comunicar o que entendemos por música.

---

**Resumo:** A partir da matriz curricular do curso de música da UFMS, o artigo desenvolve reflexões sobre a constituição da música ocidental, sua inclusão na educação musical escolar e as relações dicotômicas que colocam em oposição a música erudita e as músicas populares.

**Palavras-chave:** matriz curricular; UFMS; música ocidental; educação musical.

**Abstract:** The curriculum of the UFMS music course is the starting point of this paper, which develops reflections about the constitution of western music, its inclusion in school music education and the dichotomous relations that put in opposition the classical music and the popular musics.

**Keywords:** Curriculum; UFMS; Western Music; Music Education.

## Referências

BRASIL. Resolução n. 2, de 01 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. Disponível em <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-formação-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf> Acesso em: 30 abril 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de, PEREIRA, Emanuel de Souza. Fundamentos sociológicos da educação musical escolar. *DAPesquisa*. Santa Catarina, UDESC. N.7, p.309-323, Ago/2009 a Jul/2010).

GREEN, Lucy. Ensino de música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. Trad. Flávia Motoyama Narita. *Revista da ABEM*, Londrina, v.5, n.28, p.61-80, 2012.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Trad. Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP, EDUSC, 2002.

ORTIZ, Renato. *Cultura e modernidade: a França no século XIX*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1998.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande, MS, Ed. UFMS, 2013.



SALOMON, Leonardo. *A outra história: os discursos da new musicology e sua aplicação nas didáticas de história da música*. Curitiba, Editora Prismas, 2015.

SMALL, Christopher. *Música. Sociedad. Educación*. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación. Trad. Marta I. Guastavino. México, Editorial Patria, S.A. de C.V., bajo el sello de Alianza Editorial Renacimiento, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991.

STEFANI, Gino. *Para entender a música*. Trad. Maria Betânia Amoroso. Rio de Janeiro. Editora Globo, 1989.

UFMS. Projeto Pedagógico do Curso de Música. Campo Grande, 2014.

UFMS. Projeto Pedagógico do Curso de Música a ser implantado em 2018. Campo Grande, 2017.

WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. Trad. Leopoldo Waizbort. São Paulo, EDUSP, 1995.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A inserção da música em projetos político pedagógicos da educação básica*. Curitiba, Editora Prismas, 2014.

Recebido em Abril de 2017

Aprovado em Maio de 2017







# Música, currículo e educação do campo: uma análise de livros didáticos de arte aprovados no PNLD Campo 2016

*Music, curriculum and rural education: an analysis of art textbooks  
approved in government edicts*

---

**Marcus Vinicius Medeiros Pereira**

Faculdade de Educação/Universidade Federal  
de Juiz de Fora  
markusmedeiros@yahoo.com.br

## Notas introdutórias

**D**iante da recente discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular – documento ainda em processo de definição que pretende nortear (ser a base para) a construção de currículos para as escolas de educação básica no Brasil – uma inquietação vem à tona ao procurar responder à questão proposta pela BNCC para a área de Música: a que, em termos de música, **todos** os brasileiros têm o direito de ter acesso ao longo de seu processo de escolarização?

A partir desta inquietação decidiu-se por investigar o que tem sido selecionado em termos de música para o trabalho nas escolas de educação básica brasileiras hoje e ao longo da história, como forma de procurar compreender melhor os caminhos que conduziram às questões contemporâneas em torno desta seleção, e de colaborar para a construção de novos caminhos alinhados às atuais propostas educativas.

Para tal, constituiu-se um projeto de pesquisa cujo objetivo principal é mapear traços da configuração curricular do conteúdo “Música” nas diferentes conformações disciplinares em que este foi trabalhado ao longo da história da educação básica no país.



O projeto de pesquisa foi organizado em duas etapas: a primeira delas tomou como fonte uma amostragem intencional de livros didáticos que foram adotados nos diferentes espaços temporais delimitados pela legislação referente ao ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras até 1996, ano de promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Já a segunda etapa, que se encontra em andamento, toma como fontes para a análise os livros didáticos aprovados em editais recentes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como o Edital de Convocação n. 01/2013 – primeiro edital do Plano Nacional do Livro Didático que incluiu a área de Arte pós-LDB/1996.

Nos limites deste texto, apresenta-se a análise da seleção curricular apresentada pelos livros de Arte da coleção “Campo Aberto”, aprovadas no edital PNLD Campo 2016. São dois volumes que tratam especificamente do componente curricular Arte nesta coleção: Arte 1º, 2º e 3º anos, de Rosane Acedo Vieira; e Arte 4º e 5º anos, de Ricardo Peruchi.

A análise dessas obras será confrontada com os traços da história do currículo identificados na primeira etapa, com vistas a identificar possíveis marcas da tradição curricular da disciplina, bem como as mudanças engendradas em face das finalidades educativas assumidas pela escola e, por conseguinte, pela música, na contemporaneidade.

Portanto, a investigação está inscrita no campo da história das disciplinas escolares, entendidas não como reflexo, vulgarização ou adaptação pura e simples das ciências de referência, mas como verdadeiras criações culturais das instituições escolares (CHERVEL, 1990).

Como nos mostram Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 56), “a disciplina escolar seria resultado da passagem dos saberes da sociedade por um *filtro* específico, a tal ponto que, após algum tempo, ela pode não mais guardar relação com o saber de origem”. Logo, segundo Chervel (1990, p. 222), as disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio.

Nesta direção, para Forquin (1992, p. 34-5):

Pode-se perguntar se de fato todos os saberes ensinados nas escolas não são verdadeiramente senão o resultado de uma seleção e de uma transposição efetuadas a partir de um corpo cultural pré-existente, e se não se pode considerar



a escola como sendo também verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*. (FORQUIN, 1992, p. 34-5)

Assim, a escola, por meio da cultura escolar, acaba criando uma cultura segunda, uma cultura própria. Torna-se interessante, pois, questionar quais concepções têm sido construídas para o trabalho com música nas escolas, e que tradição curricular tem se firmado ao longo dos anos.

Fundamenta-se o recorte do objeto de estudo para o currículo e seus processos históricos de construção no pensamento de Chervel (1990, p. 186), que considera que “a história dos conteúdos é evidentemente seu componente central [da história das disciplinas escolares], o pivô ao redor do qual ela [a disciplina escolar] se constitui”. Forquin (1992, p. 28) corrobora esta ideia afirmando que:

A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos. (FORQUIN, 1992, p. 28)

Portanto, embora o papel da história das disciplinas escolares seja mais amplo, pode-se concluir que investigações que se dediquem à seleção de conhecimentos, de experiências e de práticas musicais para o trabalho escolar são essenciais para a compreensão da história do ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras.

Currículo é aqui compreendido como uma necessária seleção na/da/pela cultura, tendo em vista que “(...) nem tudo aquilo que constitui uma cultura é considerado como tendo uma tal importância”, e que, de todo modo, “disposmos de um tempo limitado” (FORQUIN, 1992, p. 31).

Nas palavras de Forquin (1992, p. 31):

Aqui se coloca de forma bastante evidente a questão de saber quais são estes aspectos da cultura, quais são estes conhecimentos, estas atitudes, estes valores que justificam as despesas de toda natureza que supõe um ensino sistemático e sustentado por um aparelho institucional complexo.

Na tentativa de perscrutar respostas possíveis a estes questionamentos, optou-se por observar a seleção curricular apresentada aos professores a partir dos livros didáticos produzidos especialmente para o trabalho musical escolar.



Embora o necessário diálogo com o currículo oficial, prescrito pelas diretrizes e/ou determinações legislativas, buscou-se a análise de documentos mais próximos das práticas docentes, fortes influenciadores destas práticas – apesar de ter-se a clareza de que estes não correspondem necessariamente a tais práticas. Como afirmou Chervel (1990, p. 190), não estamos nos debruçando sobre a história das políticas educacionais, mas sobre aspectos da história das disciplinas escolares.

Nesta perspectiva, elegeu-se os livros didáticos como os documentos a serem tomados como fontes para a pesquisa. Sacristán (2000) entende os livros didáticos como intermediários entre a prescrição oficial (legislativa) e os professores, funcionando como um currículo apresentado aos professores:

Existem meios escritos, gráficos, audiovisuais, etc que o professor pode aproveitar oportunamente numa determinada estratégia de ensino que ele estrutura. Mas existem outros meios estruturadores da própria ação, que oferecem a professores e alunos a estratégia de ensino em si, ainda que seja em forma de esquemas a serem adaptados, à parte da informação que se dirige aos alunos para cumprir com as exigências curriculares. Os livros-texto são o exemplo por antonomásia deste último tipo. É a esta classe de meios que nos referiremos como agentes apresentadores do currículo pré-elaborado para os professores (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

Para este autor, os livros texto “(...) não são apenas recursos para serem usados pelo professor e pelos alunos, mas passam a ser os verdadeiros sustentadores da prática pedagógica”:

Assinalam o que deve ser ensinado, dão ênfase a uns aspectos sobre outros, ressaltam o que deve ser lembrado ou memorizado, dirigem a sequência de ensino durante períodos longos ou mais curtos de tempo, sugerem exercícios e atividades para os alunos que condicionam processos de aprendizagem, assinalam critérios de avaliação, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 156)

Díaz (2011, p. 613) fortalece a opção por observar os livros didáticos como fontes privilegiadas para a história do currículo ao afirmar que as obras didáticas são apresentadas para os professores como eficientes organizadoras dos conhecimentos escolares e, em muitos casos, determinam aquilo que deve ser ensinado. Prossegue, mostrando que “(...) pesquisas sobre o assunto têm evidenciado que os professores tendem a acomodar os seus planejamentos, objetivos, conteúdos, metodologia, incluindo a avaliação, a partir do livro didático escolhido”. Considerando-se este dado, Díaz (2011, p. 614) diz ser pos-



sível afirmar que o currículo escolar não se define pelas diretrizes ministeriais nem pelos planejamentos dos docentes – embora ambos sejam fundamentais –, mas por meio das orientações do livro didático.

Ângelo, Ferreira e Dias (2016, p. 364) também caminham nesta direção ao mostrar que os livros didáticos, tomados como fontes de pesquisa e entendidos como registro de uma época e de uma sociedade, tornam-se fontes valiosas de pesquisa histórica que permitem desvendar elementos da composição curricular.

Uma vez definidos o objeto de pesquisa (a história do currículo para o trabalho com música nas escolas) e a tipologia das fontes (livros didáticos produzidos e adotados nas escolas de educação básica do país), realizou-se um exercício de revisão da literatura, onde foi possível observar que raros são os estudos que discutem a seleção de conhecimentos para a educação musical escolar, ao passo que a produção de livros didáticos para a área tem sido objeto de algumas pesquisas: Carbosa (2003), e Kothe (2008) investigaram práticas de ensino de música em escolas teuto-brasileiras a partir de seus cancionários; Silva (2002) analisou questões relacionadas à presença e à representação da Música Brasileira nos livros didáticos, Barbosa (2013) analisou livros didáticos para a primeira etapa do ensino fundamental e Rocha (2013) investigou as relações entre o livro didático e atuação do educador musical em uma escola particular da educação básica no estado de Goiás.

Carbosa (2003) e Kothe (2008) mostram que os cancionários é que determinavam o conhecimento musical a ser trabalhado com os alunos, subordinando a seleção de conhecimento à prática da canção – de maneira próxima às obras didáticas oficiais elaboradas pela Secretaria de Educação Musical e Artística, a partir da década de 1930, ligadas à prática do canto orfeônico. Kothe (2008, p. 97), por exemplo, mostra que na apresentação do cancionário, não fica explicitada a forma como o professor deveria proceder para apresentar os conteúdos musicais, mas a autora deixa claro que a aproximação entre os alunos e o conhecimento teórico dava-se de forma prática, mediada pelo canto – e, por conseguinte, do cancionário.

Silva (2002) dá destaque às representações sobre Música Brasileira em livros produzidos entre as décadas de 1960 e 1970 – selecionados a partir de uma lista de 223 livros catalogados e comentados por Souza (1997). As-



sim, seu foco está na seleção de conteúdos, por parte dos autores do livro didático, para representar a música brasileira. A ênfase não é na seleção de conhecimentos para a disciplina Música, de maneira ampla, mas na seleção do repertório de música brasileira selecionado para o trabalho com atividades de apreciação, execução e criação. A principal contribuição do estudo de Silva (2002) para esta pesquisa é a conclusão de que um caráter evolucionista perpassa a representação da música brasileira nos livros didáticos analisados, revelando uma hierarquia de valores entre a música erudita europeia – bem como a música erudita brasileira – e as demais músicas, sendo as primeiras, várias vezes apresentadas como “superiores” e mais “elaboradas” (SILVA, 2002, p. 124). Estas representações refletem e ilustram as influências das práticas conservatoriais nas práticas musicais escolares.

Barbosa (2003), por sua vez, apresenta já em seus critérios de análise – quando trata de elementos propriamente musicais a serem observados nas obras didáticas – as marcas da tradição musical na seleção de conteúdos. São elencados como critérios de análise – portanto, antes mesmo da análise propriamente dita – aqueles conteúdos naturalizados como o corpus de conhecimentos musicais tradicionais a serem trabalhados:

1. Elementos formais do som (timbre, altura, intensidade, duração) com termos corretos;
2. Estimulo à prática musical;
3. Noção de história da Música;
4. Estímulo à audição (BARBOSA, 2013, p. 36)

Note, portanto, que a autora já toma como premissa uma seleção de conhecimentos musicais bastante ligados à teoria da música, ressaltando uma preocupação com “os termos corretos”, além de noções de história da Música.

Já Rocha (2013) direciona sua atenção para a prática educativa, analisando atividades selecionadas de diferentes obras didáticas. Seu objetivo foi observar como os paradigmas da educação musical eram apresentados nas atividades dos livros, bem como observar a forma como os docentes se apropriavam dos livros; e não discutir propriamente sobre a seleção de conhecimentos nas obras didáticas.

Tal cenário reforçou a potencialidade de uma pesquisa que tomasse os livros didáticos como fontes para a investigação de traços da história curricular do trabalho com música nas escolas brasileiras.



Optou-se pela expressão “traços” da história do currículo por assumir, nos limites da pesquisa empreendida, que a amostragem utilizada não representa número significativo de livros didáticos que permitam a realização de generalizações – que não são o objetivo desta pesquisa, mas que podem apontar indícios e tendências dos currículos forjados para a educação musical escolar.

## Traços da história do currículo para a educação musical escolar: mudanças e permanências

Os resultados da primeira etapa deste projeto de investigação, apresentados em Pereira (2016), envolveram a análise de uma amostragem intencional e não probabilística de obras didáticas efetivamente adotadas no trabalho com a educação musical em escolas de educação básica.

Como descrito em Pereira (2016, pp. 19 – 20), o caminho prático seguido para a seleção da amostra foi buscar por esses livros em coleções particulares de professores de música que tivessem trabalhado por um longo período de tempo em escolas de educação básica do país. A busca por esses professores deu-se, em primeiro lugar, pelo contato com antigos professores de música que fizeram parte de nosso próprio processo de escolarização. A coleção particular da professora Maria Teresa da Fonseca, que atuou como professora de música entre 1956 e 2008 em escolas públicas e privadas da cidade de Três Corações, no sul de Minas Gerais, preencheu todos os requisitos e, sendo gentilmente colocada à disposição para a realização da pesquisa, configurou-se no lócus em que a seleção da amostra foi realizada. A coleção da professora contava com obras produzidas ao longo de amplo recorte temporal: de 1940 a 1977, contemplando diferentes momentos históricos do trabalho com música nas escolas de educação básica.

Aos oito livros encontrados na coleção de D. Teresa, incluímos o primeiro livro didático adotado nas escolas brasileiras, a partir da criação do Colégio Pedro II: o “Compendio de musica para o uso dos alumnos do imperial collegio ‘D. Pedro II’”, de Francisco Manuel da Silva, publicado em 1838, no Rio de Janeiro, pela Typographia de Silva Porto & C.a. A inclusão desta obra deveu-se ao fato de que vários livros encontrados na coleção particular de D. Teresa terem sido adotados também no Colégio Pedro II: o “Guia Prático”, o livro “Solfejos” e a coleção “Música para a Juventude” (como mostra o estudo de Rocha (2014) sobre pesquisa no acervo da Equipe de Educação Musical do



Colégio Pedro II – Campus Centro). Isto permitiu não só um alargamento do recorte temporal coberto, mas, também, analisar a inauguração da história do currículo musical escolar apresentado aos professores no Brasil.

Esta primeira fase da investigação fortaleceu a hipótese inicial de que

(...) uma seleção e uma sistematização dos conteúdos foram efetuadas pelos conservatórios, quando da institucionalização do ensino de música no século XVIII, e transpostas para o ambiente escolar, sendo naturalizadas ao longo do tempo como seleção e sistematização oficiais para o ensino de música. Tal naturalização seria passível de ser observada nos diferentes livros didáticos e programas curriculares oficiais, testemunhas das várias lógicas escolhidas para legitimar a escolarização (PEREIRA, 2016, p. 20).

O que se pode observar na análise das diversas seleções curriculares materializadas nos livros didáticos selecionados, em diálogo com as diferentes finalidades educacionais que a música assume na educação brasileira, é que indícios de uma permanência significativa da seleção de princípios da teoria musical direcionados para seu posterior emprego na prática musical (em especial, canções cantadas coletivamente), bem como de noções de história da música.

Uma importante observação realizada é:

O mapeamento desses traços da história do currículo para o trabalho escolar com música revelou que as mudanças nas finalidades educativas assumidas pela escola e, portanto, pela música na escola, parecem ter influenciado não a seleção de conhecimentos curriculares, mas as práticas musicais escolares deles resultantes (e dependentes), incluindo-se, aí, seus repertórios (PEREIRA, 2016, p. 30).

A partir deste estudo realizado, novas hipóteses acabam por emergir das análises, como a de que a escola acaba por criar, ao longo dos anos, uma cultura própria relativa ao ensino de música, em que a história da música (ocidental, erudita, branca, masculina e europeia) e a teoria musical (ligada à decodificação da partitura e à exploração dos chamados parâmetros sonoros) são aceitas como algo natural, inerente, inseparável e necessário para qualquer prática musical.

Logo, constrói-se uma crença sobre o que constitui a disciplina escolar música, e essa crença é inculcada pela instituição escolar nos agentes que a frequentam, conformando um habitus que se torna matriz de ações e percepções sobre a música na escola:



O conservatório institucionalizou o ensino da música, sistematizando, organizando e rotinizando – adequando à forma escolar (Vincent; Lahire; Thin, 2001) – as práticas das corporações de ofício. Ora, essa forma escolar privilegia um vínculo especial com o conhecimento a partir da linguagem escrita, o que irá refletir sobremaneira no trabalho com música no ambiente escolar. Logo, forja-se e dissemina-se a crença de que aprender música é aprender a ler partitura para poder tocar ou cantar e essa crença torna-se paradigma de organização da música como disciplina escolar. Ao conhecer e compreender melhor os caminhos trilhados no passado, faz-se necessário desnaturalizar tal crença/paradigma, desnudando as relações de poder que a subjazem, para que novos caminhos para a disciplina possam ser traçados (PEREIRA, 2016, p. 31).

Neste sentido, como afirmado anteriormente, estes traços e habitus observados na primeira etapa do projeto de pesquisa serão considerados na análise dos livros aprovados recentemente em editais do Programa Nacional do Livro Didático, com o intuito de observar as mudanças e permanências nas formas contemporâneas de se estruturar curricularmente o conteúdo Música no componente curricular Arte.

## Do programa nacional do livro didático

A página on-line do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação<sup>1</sup> afirma ser o Programa Nacional do Livro Didático o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, tendo se iniciado, com outra denominação, em 1929. Ao longo de quase 90 anos, o programa teve diferentes nomes e formas de execução e, atualmente, o PNLD é voltado à toda educação básica brasileira, à exceção os alunos da educação infantil.

Como mostram Souza e Oliveira (2016, p. 42) e Emmel (2011, p. 19), em 1929 foi criado, no Brasil, um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático: o Instituto Nacional do Livro (INL). A primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País é estabelecida pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, quando se institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

---

<sup>1</sup> <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> Acesso em 15 de março de 2017.



Emmel (2011, p. 18) aponta que a escolha dos livros didáticos pelo professor foi decretada no ano de 1945, contudo, não existiu qualquer decreto ligado ao apoio e à formação do professor para a escolha do livro didático. Tal fato demonstra, para a autora, o distanciamento que se colocava entre a formação do professor e as políticas para o livro didático.

A criação do PNLD representou, para Souza e Oliveira (2016, p. 43), um grande avanço nas políticas públicas educacionais. Contudo, os autores ressaltam uma grande falha ocorrida no início do programa: a ausência da participação do professor tanto dos processos decisórios do sistema educacional quanto das discussões sobre o livro didático.

Somente a partir de 1996 é que o professor começou a fazer parte da escolha pelas obras aprovadas no PNLD, com a implantação do Guia Nacional do Livro Didático do PNLD - um livro para apoio aos professores, que traz resenhas das obras aprovadas pelo PNLD a fim de auxiliar na escolha do livro didático que melhor atende ao projeto político pedagógico da escola (SOUZA e OLIVEIRA, 2016, p. 44).

Desta forma, em 1996 é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD-1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado, e continua sendo aplicado até hoje. Como afirma Emmel (2011, p. 24), os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia de Escolha do Livro Didático.

Atualmente, continua sendo através deste programa que o Ministério da Educação convoca editoras a inscreverem propostas de materiais didáticos que serão avaliadas num processo que envolve as universidades públicas brasileiras sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica.

É importante ressaltar que primeira vez que um edital do PNLD contemplou o componente curricular Arte foi no Edital 01/2013 – PNLD 2015, destinado à seleção de obras didáticas para o ensino médio. Neste edital, foram contemplados, também, os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, Sociologia e Filosofia.

Somente em 2011, quinze anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996) previr e definir a educação



campo, é que é lançado o primeiro Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo 2013) – o Edital de Convocação 05/2011.

Nesta primeira edição, foram aceitas para participar do processo de avaliação as coleções que abrangessem os seguintes componentes curriculares: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integradas em coleções seriadas ou multisseriadas.

O componente curricular Arte não é especificado no quadro resumo da caracterização das coleções para o PNLD Campo 2013 (cf. BRASIL, 2011, p. 2). Volumes específicos destinados à Arte passam, contudo, a integrar quadro similar a este apresentado no edital seguinte do PNLD Campo 2016, Edital de Convocação 04/2014. É exigido, tanto para coleções seriadas quanto para as multisseriadas, um volume único para cada segmento dos anos iniciais do ensino fundamental: Segmento A – 1o, 2o e 3o anos; e Segmento B – 4o e 5o anos.

Intriga, entretanto, o fato do componente curricular Arte aparecer nominado apenas no quadro resumo da caracterização das coleções para o PNLD Campo 2016 (cf. BRASIL, 2014, p. 2), não sendo citado no item 3.1 do edital, que, de maneira semelhante ao edital anterior, de 2011, apresenta os componentes curriculares que devem ser abrangidos pelas coleções:

### **3. Da Caracterização das Obras**

**3.1.** Serão aceitos para participar do processo de avaliação livros didáticos consumíveis abrangendo os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, destinados a alunos matriculados em escolas do campo da rede pública de ensino (BRASIL, 2014, p. 1).

Duas coleções foram aprovadas e apresentadas no Guia Didático PNLD Campo 2016: a coleção “Campo Aberto”, da Editora Global; e a Coleção “Girassol”, da Editora FTD. Como afirmado anteriormente, os volumes de Arte da Coleção “Campo Aberto” serão tomados, no âmbito deste texto, como fonte para a investigação do currículo selecionado para o trabalho com música nas escolas do campo.



## Da educação do campo

Como os livros selecionados para análise destinam-se à educação do campo, torna-se mister discutir alguns de seus aspectos característicos. Como afirmado no documento Educação do Campo: Marcos normativos, da Secretaria de Alfabetização Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI):

Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, tem se dedicado com grande zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação (BRASIL, 2012, p. 04).

O Parecer CNE n. 36/2001 configura-se como um importante estudo do tratamento recebido pela educação do campo nas Constituições Brasileiras. Nele, assume-se que a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas.

Para a relatora, Edla de Araújo Lira Soares, o campo é entendido como mais do que um perímetro não-urbano, ou seja, como “(...) um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2012, pp. 4-5).

A relatora alerta para o fato de que a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura. Esta, para ela, seria uma posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção (BRASIL, 2012, p. 5).



Logo, é interessante observar que o urbano é tomado como parâmetro, e as populações do campo propõem “(...) mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva” (BRASIL, 2012, p. 5).

Neste contexto, observar como a Música é tratada curricularmente nos livros apresentados aos professores da educação do campo torna-se oportuno para observar se a força de uma tradição conservatorial estaria presente e influenciando as proposições para o trabalho musical escolar que se pretende contextualizado e propiciador de diálogo, reflexões e posicionamentos críticos entre a produção musical local e as músicas da mídia, bem como as obras legitimadas pela tradição.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pela Resolução N. 1, de 3 de abril de 2002, informam que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2012, p. 33).

Decorre disso que é fundamental considerar a produção e prática musicais dos diferentes contextos abarcados pela educação do campo, colocando-os em diálogo com outras obras, práticas e relações com a música estabelecidas em outros contextos sociais.

Caldart (2010, p. 19) ressalta que a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. De acordo com a autora, é fundamental considerar para a compreensão da constituição histórica da Educação do Campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas da Reforma Agrária. A partir disso, Caldart ressalta que a Educação do Campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia, tendo surgido como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, “como crítica projetiva de transformações”.

Uma questão de pesquisa que decorre disso é investigar se há, nos livros aprovados pelo Ministério da Educação para a Educação do Campo, um



contraponto de práticas, bem como a construção de alternativas e de diálogos com o pensamento tradicional de ensino de música.

Caldart (2010, p. 21) reforça que, na sua origem, o “do” da Educação do Campo tem a ver com o protagonismo dos movimentos sociais: não é “para” e nem mesmo “com”:

(...) é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um do que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites “impostos pelo quadro em que se insere”, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (CALDART, 2010, p. 21).

Por sua história, ainda recente, é possível concluir que a Educação do Campo precisa estar intimamente vinculada ao contexto de onde emerge: envolvendo seus sujeitos, suas práticas, suas lutas, suas vidas. E é essencial levar em consideração a grande diversidade de sujeitos, de contextos de culturas e de formas de produção e ocupação do meio rural.

Canário (2000) contribui, neste sentido, ao afirmar que pensar a escola é, em primeiro lugar, refletir sobre o espaço onde ela se situa, tomando consciência de suas necessidades e fragilidades, e, ainda, estimulando suas potencialidades. É preciso, pois, reconhecer a realidade a fim de transformá-la.

Ao pensar em contextualização, a metáfora do tecido, trazida por Pinheiro (2016), auxilia-nos a calibrar o pensamento, bem como as proposições para uma educação que se pretende contextualizada:

Michel Cole (1998) discute a ideia de contexto se remetendo a uma alegoria, que apresentaremos aqui em uma versão adaptada: a metáfora do tecido. Ao propor tal metáfora Cole se remete à etimologia latina da palavra que, em sua interpretação, seria algo próximo de entrelaçar. Dessa forma, a relação entre um elemento e seu contexto seria próxima da relação entre um fio e o tecido em que ele está. O tecido não é apenas o local onde o fio está: o tecido é feito de fios, sem os fios não há tecido. Porém o tecido também não é apenas um amontoado de fios. Eu posso juntar quantos fios eu conseguir, mas se eu não juntá-los de uma forma específica, se eu não entrelaçá-los, ou seja, estabelecer certos tipos de relações entre eles, estes não vão compor um tecido. Por outro lado, um fio extraído de um tecido não é exatamente um pequeno pedaço de tecido, não apresenta as



mesmas propriedades do tecido inteiro. Determinadas propriedades como elasticidade, brilho ou cor podem se revelar bem diferentes se comparadas entre os fios sozinhos e os fios entrelaçados compondo o tecido. Mesmo a aparência de continuidade que observamos em um tecido feito não se manifesta em fios soltos (PINHEIRO, 2016, p. 14).

Em resumo, “quando pensamos contexto dessa forma, ele não pode ser reduzido a aquilo que envolve. Ao invés disso é uma relação qualitativa entre no mínimo duas entidades analíticas (fios), que são dois momentos em um único processo” (COLE, 1998, p. 135, *apud* PINHEIRO, 2016, p. 14).

Portanto, não se trata apenas de focar o estudo nas práticas musicais das populações campesinas, mas de considera-las em diálogo com outras práticas musicais contemporâneas, procurando despertar um olhar crítico que discuta as relações estabelecidas entre estas diferentes formas de fazer, ouvir, e de se relacionar com música.

Ao tratar da contextualização no âmbito da educação do campo, Pinheiro (2016) dialoga com as proposições de Paulo Freire, para o qual a educação deve ser contextualizada porque se pretende transformadora:

(...) só pode transformar a realidade se estiver todo o tempo voltada pra ela, observando-a, questionando-a, para compreendê-la, conceber outras realidades possíveis, e assim encontrar vias de atuação sobre ela para a mudança. Usando os conceitos de Freire, é necessário um olhar problematizador permanente para a realidade, para, assim, desvelar suas situações-limite e entrever inéditos viáveis através delas, para que o ato problematizador possa enfim se completar-se como ação. (PINHEIRO, 2016, p. 39)

Como afirmado anteriormente, o diálogo com as práticas musicais entendidas como “globais” e “universais” (e com as formas de construção deste entendimento) assume que a realidade imediata do sujeito, seu contexto mais próximo, é o início, do qual o ato educacional deve se distanciar a fim de garantir uma perspectiva ampla e a conexão do local com o global/universal, porém, em conformidade com o que diz Pinheiro (2016, p. 41), deve-se finalizar este processo com um retorno ao local, ao específico.

Como isto se dá, portanto, com relação à Música em uma obra didática aprovada pelo Ministério da Educação para ser distribuída e utilizada em escolas de educação do campo?



## Música na coleção “campo aberto”

De acordo com o Guia PNLD Campo 2016, que analisa e apresenta as coleções aprovadas no Edital 04/2014:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), em sua segunda edição, tem como objetivo considerar as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo, como referência para a elaboração de livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (seriado e não seriado), de Escolas do Campo, das redes públicas de ensino (BRASIL, 2015, p. 8).

A Coleção “Campo Aberto” é formada por 11 volumes, sendo dois deles dedicados ao componente curricular Arte: Arte 1º, 2º e 3º anos, de Rosane Acedo Vieira; e Arte 4º e 5º anos, de Ricardo Peruchi. O primeiro contém 9 capítulos, enquanto o segundo apresenta-se estruturado em 6 capítulos (uma média de 03 capítulos por série/ano escolar).

Tomados como fontes para a pesquisa dos conhecimentos musicais selecionados para o trabalho escolar, a análise dos livros foi feita a partir das proposições de Charmaz (2009) a respeito da Teoria Fundamentada nos Dados.

De acordo com Cassiani et al (1996, p. 78), a Teoria Fundamentada nos Dados:

Conhecida como abordagem ou como método, trata-se do modo de construir indutivamente uma teoria assentada nos dados, através da análise qualitativa destes e que, agregada ou relacionada a outras teorias, poderá acrescentar ou trazer novos conhecimentos à área do fenômeno.

Nesta direção, Charmaz (2009, p. 16) mostra que os pesquisadores adeptos à teoria fundamentada começam pelos dados: estuda-se os dados e inicia-se a separar, classificar e sintetizar esses dados por meio da codificação qualitativa. Assim, a codificação refina os dados, classifica-os e fornece um instrumento para que se possa estabelecer comparações com outros segmentos de dados. Para esta autora:

Codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. Os seus códigos revelam a forma como você seleciona, separa e classifica os dados para iniciar uma interpretação analítica sobre eles (CHARMAZ, 2009, p. 69).



Optou-se, desta maneira, por partir dos dados para observar como os conhecimentos musicais selecionados estão dispostos ao longo do livro de Arte. Com isso, procura-se evitar encaixar os dados na hipótese formulada (neste caso, de que haveria uma forte influência de uma matriz tradicional de ensino de música na seleção dos conhecimentos musicais – ainda que se trate de ensino de música nas escolas do campo), mas partir dos dados e, então, dialogar e comparar com teorias e dados analisados anteriormente.

Como afirma Charmaz (2009, p. 99)

Em toda a literatura da teoria fundamentada, os pesquisadores são orientados a evitar forçar os seus dados em códigos e categorias preconcebidos, sendo que, entre esses estão, em primeiro lugar, as teorias existentes. Devemos também nos prevenir contra o forçamento das nossas concepções nos dados que codificamos.

Assim, do ponto de vista da teoria fundamentada, cada ideia preconcebida precisará *merecer* o próprio espaço na análise. De acordo com a autora, “[i]sso significa que você faz o novo e mais intenso trabalho analítico primeiro” (CHARMAZ, 2009, p. 101). Os conceitos teóricos preconcebidos podem fornecer o ponto de partida para olhar *para* os dados, mas eles não oferecem códigos automáticos *para* a análise desses dados. Charmaz (2009) afirma que existe uma linha tênue entre interpretar os dados e impor uma estrutura preexistente a eles.

Nesta perspectiva, os livros de Arte da Coleção “Campo Aberto” foram examinados linha a linha, categorizando-se os dados em códigos que permitiram destacar a seleção curricular efetuada pelos autores dos volumes e apresentada aos professores. Após essa codificação inicial, procurou-se compreender as relações desta seleção com a tradição de ensino musical e com os pressupostos da educação do campo – em especial a contextualização. Essa postura analítica favoreceu uma abertura para aquilo que os dados realmente trazem, evitando que a busca pelas influências da tradição obscurecessem outras características do material analisado.

No texto de apresentação da coleção, que abre o Manual do Professor<sup>2</sup> de ambos os volumes de Arte, afirma-se que a obra destaca o modo de vida

---

<sup>2</sup> Os exemplares analisados eram o livro do professor, com indicações e sugestões em vermelho em algumas atividades, e um Manual do Professor após o que corresponderia ao final do livro do aluno, com textos e mais informações e sugestões para o professor, detalhadas para as diferentes partes de cada capítulo.



particular das pessoas que vivem no campo, ainda que em interação com a vida que se organiza nas cidades. A coleção faz referência, em especial, ao modo de vida das crianças, justificando a mesma com o propósito de criar uma obra adequada ao contexto e ao universo vivido por quem fará uso do material no cotidiano da sala de aula.

Deste trecho inicial, observa-se a preocupação em contextualizar o conhecimento selecionado tanto em relação à vida no campo quanto ao universo infantil.

Outro texto do Manual do Professor refere-se aos desafios da prática interdisciplinar. Especialmente no que diz respeito à Arte, este é um tema delicado uma vez que existem tensões históricas com a prevalência da adoção de uma postura polivalente.

Como assumido na LDB 9394/1996 e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013), a Música é uma das linguagens que, juntamente com Artes Visuais, Teatro e Dança, integram o componente curricular Arte.

É nesse sentido que o Edital 04/2014 PNLD Campo 2016 exige um volume único para a Arte, em que as linguagens artísticas devem ser abordadas de maneira interdisciplinar: com fronteiras diluídas entre as produções de cada campo artístico, sem que se percam seus saberes específicos.

Lima (2017, p. 48) destaca a tensão observada entre o discurso normativo oficial e a prática polivalente nas escolas:

Embora a Lei no 9.394/96 (BRASIL, 1996) – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCNs-Arte) (BRASIL, 1997) e a legislação complementar passassem a considerar a Arte como uma das áreas do conhecimento, nas escolas de educação básica as linguagens artísticas são ensinadas sob uma perspectiva polivalente, cumprindo determinações oriundas dos próprios ordenamentos pedagógicos. Podemos afirmar, com segurança, que a polivalência foi extinta dos cursos de formação dos professores de arte após a implantação das DCNs, contudo ela ainda é empregada pelos professores de arte da educação básica, trazendo alguns prejuízos para a docência musical, considerando-se a inadequação que se instalou entre a formação docente obtida nas licenciaturas da área e a real atuação deste professor em sala de aula.

Figueiredo (2017), por sua vez, destaca que a prática polivalente iniciou-se na década de 1970 e definia que um único professor deveria ser



responsável pelo ensino de quatro áreas artísticas na escola. Em concordância com Lima (2017), o autor afirma que a manutenção da polivalência se deve, em grande parte, à determinação de administradores escolares que enfatizam tal prática. Isto pode ser observado, por exemplo, em editais de concursos públicos para professores da educação básica em diferentes partes do país, onde continua-se solicitando o professor de arte sem especificações com relação às habilitações dos candidatos, estabelecendo, indiretamente, a prática polivalente, que se confirma em documentos oficiais no que se refere ao ensino de arte em contextos específicos (FIGUEIREDO, 2017, p. 83).

Frente a isto, o Manual do Professor dos livros analisados afirma que o tema da interdisciplinaridade é especialmente importante para a educação dos povos do campo, “(...) por sua especificidade e contingência em relacionar ‘o particular e o universal, o específico e o geral’, questões que caracterizam a educação do campo” (VIEIRA, 2014, p. 222). A coleção se pretende organizada de forma a integrar os diferentes saberes em cada capítulo, na perspectiva interdisciplinar, despertando os interesses das crianças do campo, e de sua curiosidade em relação à sua realidade cotidiana e aos distintos campos do saber.

A arte é considerada, em consonância com a legislação educacional, como linguagem, e o seu trabalho significa, para os autores, propiciar aos alunos a expansão das formas de relacionamento com o mundo que os cerca, ultrapassando a condição de consumidores passivos de produtos culturais e se tornando sujeitos ativos e reflexivos (cf. VIEIRA, 2014, p. 233).

Como os volumes têm diferentes autorias, e apresentam características diferentes, optamos por analisá-los separadamente.

### **Arte – 1º, 2º e 3º anos – de Rosane Acedo Vieira**

Este volume é estruturado em 09 capítulos, que, de acordo com o Manual do Professor, abordam, cada um deles, mais de uma linguagem artística em explorações e atividades distintas, porém relacionadas entre si pelo tema de investigação. A autora é licenciada em arte e formadora de professores e autores para a disciplina.

As páginas 233 e 234, no Manual do Professor, trazem os capítulos do livro agrupados por ano e evidenciando as linguagens abordadas em cada um deles:



Quadro 1 – Capítulos do livro e linguagens abordadas

1º ano	Eu e o mundo da arte	Artes visuais, música, teatro
	Eu brinco, eu imagino, eu crio	Artes visuais, teatro
	Casa, prédios, cabanas	Artes visuais, música
2º ano	Bichos e mais bichos	Artes visuais, música, teatro
	A natureza é tudo aqui	Artes visuais, música
	Arte, festas e tradições	Artes visuais, música
3º ano	O mundo das formas	Artes visuais, música, dança
	As artes do corpo	Artes visuais, teatro, música, dança
	Arte de muitas maneiras, de muitas coisas	Artes visuais, música

Fonte: VIEIRA (2014, pp. 233 – 234).

Percebe-se, a partir deste quadro, uma predominância da área de Artes Visuais – que é confirmada na análise de cada capítulo. A abordagem da música ocorre de maneira bastante diversificada ao longo do livro, prevalecendo uma atitude mais passiva (de contemplação), pouco crítica e analítica. A música, algumas vezes, é tratada como uma ferramenta para ilustrar ou desenvolver um tema não necessariamente musical, com sua prática incentivada como uma possibilidade contato – superficial – com o universo da linguagem musical.

Algumas categorias principais puderam ser construídas a partir da codificação dos capítulos e das orientações ao professor a seu respeito: a exploração superficial das músicas apresentadas, com ênfase geralmente na temática de sua letra; a presença de imprecisões conceituais relacionadas aos termos musicais; a dominância das artes visuais; e a falta de relação com as práticas próprias do campo (incluindo-se aí os assentamentos dos sem terra, escolas indígenas e quilombolas, entre outros).

A **exploração superficial das músicas** apresentadas pode ser observada, por exemplo, logo no primeiro capítulo. A autora convida os alunos a cantarem a música “Canto do povo de um lugar”, de Caetano Veloso, por relacionar-se com o movimento do sol já explorado em pinturas e desenhos de Van Gogh (“O Semeador”), e que será explorado nas páginas que se seguem dentro da temática das artes visuais.



Ao tratar dessa atividade no Manual do Professor, o cantar coletivo parece justificar-se por desenvolver aspectos externos à Arte/Música: atenção, concentração e cooperação (cf. VIEIRA, 2014, p. 238). Indica-se, ainda, cantar sem gritar, bem como escutar a música algumas vezes para poder entoá-la adequadamente (sugere-se um vídeo no YouTube que apresenta obras de Van Gogh acompanhada de uma interpretação da canção na voz de Caetano Veloso), e a decodificação da letra com os alunos (para que as crianças entendam o que estão cantando).

Sugere-se, também, o canto diário de outras canções – locais ou não, procurando-se “(...) evitar músicas ‘da moda’ veiculadas pela mídia, pois costumam, infelizmente, ser as menos indicadas para o trabalho escolar e a formação das crianças. A escola deve se apropriar das canções populares e tradicionais da comunidade (VIEIRA, 2014, p. 238)”.

Aqui é possível perceber um preconceito com as músicas da mídia, contrariando tendências e estudos atuais na área da educação musical – cf. Arroyo (2007), Fialho (2003), Torres (2003), Araldi (2004), Schmeling (2005). Além disso, pode-se notar uma naturalização quase que folclórica das populações do campo. O cotidiano das crianças – seja na cidade ou no campo – é permeado certamente por músicas da mídia que podem ser tomadas como objeto de reflexão. Uma pesquisa por canções tradicionais da comunidade também deve ser feita, trazendo estas canções para uma reflexão de caráter musical, social e histórico, procurando um diálogo com as músicas da mídia.

É necessário compreender que um trabalho musical de qualidade não se esgota no ato de cantar, mas, também, na investigação das formas com que aquelas crianças compreendem e se relacionam com as diferentes músicas presentes em seu cotidiano. Logo, neste primeiro capítulo, a música não é trabalhada em sua especificidade. A atividade de cantar uma canção parece, apenas, ilustrar – de maneira superficial – a presença da representação do sol nas artes visuais. Uma exploração mais aprofundada da canção dependerá, certamente, de uma sólida e específica formação do professor.

Fato semelhante ocorre no Capítulo 3 – Casas, prédios e cabanas. O trabalho com música restringe-se apenas a uma referência à música que Vinícius de Moraes fez para seu poema “A Casa”. A importância reside, portanto,



na letra da canção (ou especificamente no tema do poema), como disparador para atividades com artes visuais. Os comentários a este capítulo, no Manual do Professor, também se referem apenas ao poema.

O mesmo se repete no Capítulo 5 nas “cantorias” das festas do boi, sem nenhuma referência a como são cantadas e a como soam; e no Capítulo 8, com a música “Balé”, de Sandra Perez e Zé Tati, onde o roteiro apresentado auxilia o professor a explorar a temática e a letra da canção

A **imprecisão conceitual** pode ser observada (para além das posturas equivocadas em relação à mídia) no Capítulo 4, por exemplo. No Manual do Professor, a autora afirma, ao fazer uma descrição geral do capítulo, que “As linguagens da música e do teatro são também trabalhadas com base na temática [bichos] desenvolvendo práticas e procedimentos próprios” (VIEIRA, 2014, p. 246). Entretanto, não se desenvolve a ideia quanto ao que seriam “práticas” e “procedimentos próprios” da área da música. No corpo do capítulo apresenta-se, por exemplo, uma atividade em que diferentes sonoridades de batidas de mãos e pés são exploradas e ora acompanham, ora substituem palavras da canção. O manual do professor chama esta atividade de “exercícios rítmicos” embora não auxilie o docente a explorar o seu trabalho, possibilitando aos alunos alguma reflexão e a tomada de consciência sobre o que foi realizado (nem mesmo apresenta uma definição sobre o que está compreendendo como um exercício rítmico).

Mais à frente, com relação às Atividades Complementares, a autora indica, no Manual do Professor, a audição da obra “O Carnaval dos Animais”, de Camille Saint-Saens, que “(...) é dividida em catorze partes, cada uma delas em um andamento diferente relacionado a determinado animal” (VIEIRA, 2014, p. 251). É preciso ressaltar, entretanto, que mais do que a diferença entre os andamentos, são os contrastes de caracteres expressivos, resultantes da manipulação dos materiais sonoros (cf. SWANWICK, 1994) que conferem interesse à obra, em sua ligação com os animais. Para uma audição ativa e guiada, a formação específica em música será essencial para a qualidade da atividade.

No Capítulo 6, a autora utiliza expressões próximas ao discurso de senso comum para se referir à dinâmica: sons “altos” e sons “baixos”. Como se trata de uma aula de Arte, é mais adequado trabalhar com termos próprios da



linguagem musical: sons “fortes” e “fracos”, uma vez que “altos” e “baixos” podem confundir-se com a altura dos sons – medidas pela frequência do som, e não pelo volume (amplitude da onda sonora).

Outro exemplo pode ser observado nas indicações ao professor nas atividades relacionadas à percussão corporal, no Capítulo 8. Um dos objetivos deste capítulo, destacados pela autora, é “Perceber as possibilidades sonoras do corpo humano” (VIEIRA, 2014, p. 263). Não seria mais interessante e rico perceber, explorar, qualificar e criar? Até há uma atividade de criação, onde os alunos são convidados a acompanhar uma música, juntando “(...) todos esses sons em um arranjo que se encaixe à melodia escolhida” (VIEIRA, 2014, p. 159). Entretanto, observe como a instrução dada ao professor é vaga e conceitualmente imprecisa – principalmente se tivermos em mente um professor sem formação musical específica: “Todos devem manter o compasso, marcando o ritmo segundo o tempo da batida” (VIEIRA, 2014, p. 159).

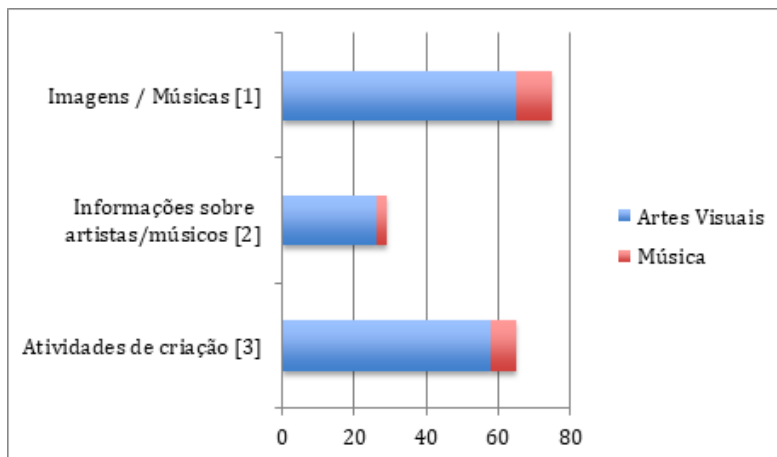
A **ausência da temática tipicamente campesina** é sentida em todo o livro. Os alunos são convidados, várias vezes, a pesquisarem as práticas culturais de sua região, mas não há nada mais próximo à realidade dos assentamentos, de comunidades quilombolas, por exemplo, que permita algum reconhecimento da população alvo da obra.

Caldart (2002) destaca que os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja *No e Do* campo. Conforme esclarece a autora: *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18). Ao analisar o livro, não se observa essa vinculação à cultura e às necessidades campesinas. Pode-se levantar a hipótese, talvez, que o folclore seja utilizado pela autora para cumprir esta missão – o que pode revelar uma visão estereotipada e falaciosa da realidade das populações do campo.

A **dominância das artes visuais** pode ser observada sob diferentes prismas. De um ângulo mais quantitativo, pode-se destacar algumas discrepâncias entre as linguagens da música e das artes visuais, como demonstrado no gráfico 1 a seguir:



Gráfico 1 – Discrepância entre Artes Visuais e Música



Fonte: Análise feita pelo autor do livro de Vieira (2014).

Legenda:

[1] Imagens relacionadas às artes visuais (telas, esculturas, objetos de arte, instalações, etc.) / Músicas (letras)

[2] Informações biográficas sobre artistas visuais (pintores, escultores, artistas em geral) / Informações sobre músicos e grupos musicais

[3] Atividades de criação relacionadas às artes visuais (desenhar, pintar, criar instalações, modelagem em argila, confecção de painéis, colagens, gravuras, etc.) / Criações relacionadas à música (arranjos, paisagens sonoras, experimentação de sons corporais, criação envolvendo notação musical alternativa, etc.)

Há, ainda no manual, após os objetivos, alguns conceitos chave elencados para cada capítulo. Dentre os 51 conceitos apresentados, apenas 5 se relacionam diretamente com a área da música: canção (Capítulo 1), ritmo (Capítulo 4), paisagem sonora e notação musical (Capítulo 6) e percussão corporal (Capítulo 8). É importante ressaltar que nenhum deles é trabalhado conceitualmente com as crianças, à exceção da paisagem sonora.

A partir de uma análise mais qualitativa, a dominância das artes visuais pode ser observada, por exemplo, no Capítulo 4 – Bichos e mais bichos. Neste capítulo encontra-se uma breve menção à música ao se apresentar um tambor feito em um país africano no formato de um boi zebu que, quando tocado, “(...) produz um som profundo como o de um mugido de gado” (VIEIRA, 2014, p. 59). Entretanto, o objetivo desta menção não é musical: o Manual



do Professor afirma ser esta seção dedicada ao *design* de objetos, cuja intenção é despertar o olhar e a atenção dos alunos para as formas de animais nos utilitários.

O Capítulo 5 inicia-se com a letra de Ciranda Cirandinha, mas não há nenhuma instrução para a exploração musical da canção. O manual do professor parece ignorar a canção e passa a tratar do roteiro para a leitura da tela “Roda” de Milton da Costa. Observe o exercício proposto para a exploração da imagem, na parte do aluno:

3. Pergunte aos mais velhos de sua família que músicas eles cantavam nas brincadeiras de roda da sua infância.
4. Escolha uma dessas músicas, escreva sua letra e faça um desenho sobre ela. (VIEIRA, 2014, pp. 77 – 78)

A exploração relacionada à música limita-se à letra e a um desenho sobre ela. O frevo, neste mesmo capítulo, é explorado a partir do quadro “Frevo” de Cândido Portinari, e de uma atividade de colagem e pintura das sombrinhas típicas desta manifestação cultural. A respeito da música, apenas a menção de que “O ritmo é muito rápido e os passistas nunca ficam com os dois pés no chão” (VIEIRA, 2014, p. 85).

Sobre sambas e marchinhas, apresentam-se imagens dos instrumentos característicos destes gêneros seguidas da instrução: “Procure na obra de Portinari [Bloco Carnavalesco] alguns desses instrumentos” (VIEIRA, 2014, p. 89). A atividade de criação constitui-se em escrever uma nova letra para a marchinha “Corre, corre, lambretinha”, de Carlos Alberto Ferreira Braga (o Braguinha). É preciso dizer, contudo, que há, ao menos, instruções para que o professor ouça diferentes versões da música com os alunos – pois “Seus alunos precisam ouvi-la algumas vezes para criar outra letra” (VIEIRA, 2014, p. 90) e cante as novas letras propostas.

O capítulo 7 trata do mundo das formas: nas obras de arte, no mundo natural e nas construções humanas. A única referência à música trata-se de uma atividade em que as crianças são convidadas a fechar os olhos e fazer com que o lápis trace linhas sobre o papel como se ele estivesse dançando. Apesar de sugerir que os alunos sigam o ritmo da música e ocupem todo o espaço do papel, o objetivo final da atividade é observar e pintar as formas abstratas que surgem como resultado do traçado.



É possível concluir, portanto, que a música é abordada de maneira frágil e superficial no decorrer do livro, ocupando lugar de pouco destaque. Assim, a qualidade do trabalho dependerá quase que exclusivamente da consistência da formação do professor.

## Arte – 4º e 5º anos – de Ricardo Peruchi

O livro de Ricardo Peruchi, graduado em Jornalismo pela Escola de Comunicações e Artes de São Paulo (ECA-USP), é estruturado em seis capítulos (seguindo, à primeira vista, o pensamento de três capítulos para cada série/ano encontrado no outro livro de Arte da coleção).

O Manual do Professor não traz um quadro relacionando as linguagens artísticas abordadas a cada capítulo, mas, numa primeira análise, fica claro que cada capítulo se dedica à exploração de uma linguagem. Comparando com o outro volume dedicado à arte, observa-se uma postura mais disciplinar:

Quadro 2 – Estrutura e objetivos dos capítulos

Capítulo	Objetivo apontado	Linguagem abordada
Capítulo 1 – Como a gente é	“(…) estimule a descrição verbal da imagem, da forma mais detalhada possível” (PERUCHI, 2014, p. 131)	Artes Visuais
Capítulo 2 – O que as imagens contam	“(…) trabalhe a leitura e interpretação de imagens partindo de sua materialidade, ou seja, da identificação de materiais e elementos que as compõem e de suas principais características físicas, explorando a linguagem visual” (PERUCHI, 2014, p. 132)	Artes Visuais
Capítulo 3 – Como a gente imagina e faz de conta	“A partir da imaginação e da associação com as brincadeiras de faz de conta, estimule o interesse dos alunos pelo teatro e por suas várias modalidades” (PERUCHI, 2014, p. 135)	Teatro
Capítulo 4 – Os sons que a gente ouve	“(…) o objetivo é explorar, junto com os alunos e a partir de seu repertório, os sons e o universo musical” (PERUCHI, 2014, p. 137)	Música
Capítulo 5 – Formação da música brasileira	“Aprender sobre a diversidade cultural dos povos que formaram o Brasil, tendo a música como eixo condutor” (PERUCHI, 2014, p. 140)	Música
Capítulo 6 – Histórias que viram filme	“(…) o objetivo central é a interpretação de filmes e a introdução às noções básicas de como eles são produzidos” (PERUCHI, 2014, p. 143)	Audiovisual

Fonte: Análise feita pelo autor do livro de Peruchi (2014).



Como há uma clara organização dos capítulos para determinada abordagem, a análise do livro de Peruchi (2014) enfocará os capítulos 4 e 5, onde a Música assume o foco central. Nas orientações ao professor a respeito do Capítulo 4, tem-se que:

O percurso traçado procura introduzir as principais propriedades dos sons e os principais elementos da linguagem musical de forma que esses conteúdos possam ser ministrados por educadores sem formação específica em música. Os conteúdos pretendem desenvolver nos estudantes as habilidades de interpretar, classificar e comparar sons, bem como de diferenciar formações e estilos musicais. A intenção principal é leva-los a refletir sobre a música em sua vida e despertar o interesse em sua apreciação. Para isso, as atividades propõem exercícios simples de percepção musical. O capítulo trabalha também as questões de identidade e do gosto, utilizando as variedades musicais como estímulos para uma reflexão sobre a música no tempo e no espaço (PERUCHI, 2014, p. 137).

Do ponto de vista curricular, observa-se a seleção de conhecimentos tradicionais no ensino de música, também destacados como os conceitos centrais do capítulo pelo autor: parâmetros sonoros – duração, intensidade e altura; timbre – que é apresentado em separado dos demais parâmetros do som, diferentemente do usual; as notas musicais – apenas o nome e a entoação, sendo a leitura na partitura e o estudo de escalas mais simples, facultativa no caso de “(...) turmas mais avançadas” e “(...) professores que tenham domínio sobre teoria musical” (PERUCHI, 2014, p. 139); elementos da linguagem musical (ritmo, harmonia e melodia) – visão bastante tradicional sobre os elementos que compõem a música; e terminologia básica da música.

O Capítulo 5 aborda a história da música brasileira, a partir dos povos originários (índios, negros e brancos), explorando uma diversidade de manifestações culturais tendo a música como fio condutor.

Portanto, é possível observar marcas da tradição conservatorial, evidenciadas no estudo anterior (PEREIRA, 2016) nos livros de Arte para a educação do campo.

A obra tem, como aspectos positivos, a preocupação em incentivar professor e alunos a “(...) travar contato com uma grande diversidade de fazeres musicais, ampliando seu repertório e valorizando a riqueza e as particularidades dessas manifestações” (PERUCHI, 2014, p. 140). Todavia, como já não



se espera uma formação musical sólida do professor da disciplina, observa-se uma diversidade de produtos, mas não de processos musicais.

É possível notar que as obras trazem, praticamente os mesmos conteúdos curriculares, aprofundando-os conceitualmente no volume destinado ao 4º e 5º anos: no volume anterior, vivenciam-se os parâmetros dos sons e a paisagem sonora, bem como a prática do canto; no outro volume, os sons são caracterizados, novamente a paisagem sonora é abordada e a prática do canto reafirmada.

Uma possibilidade de explicação, para além das influências da tradição incorporadas na forma de *habitus*, pode ser a acessibilidade destes conceitos e atividades a professores sem formação musical, com formação básica inicial ou superficial. Vale ressaltar que a paisagem sonora (nos dois livros relacionadas à imagem da chuva) tem sido amplamente empregada, e isto também pode dever-se à sua relação direta com os parâmetros sonoros, exigindo poucos recursos – o que se encaixa na realidade das escolas brasileiras.

As categorias pelas quais se organizou a análise do volume anterior, construídas a partir das codificações efetuadas, também foram observadas no livro de Peruchi (2014).

A abordagem lúdica, superficial, acrítica e vivencial do canto pode ser observada no primeiro capítulo, quando uma canção é apresentada numa seção intitulada “Ler”, tendo como tema o autorretrato – que vinha sendo abordado ao longo do capítulo.

As instruções para o professor deixam isso claro: “Leia para os alunos a letra da canção ‘Autorretrato’” (PERUCHI, 2014, p. 21) e “Use, **se possível**, o vídeo ou o áudio da canção e envolva a turma. Faça-os cantar. Incentive os alunos a buscar e enunciar suas características mais marcantes. Concentre-se nas qualidades” (PERUCHI, 2014, p. 131, grifos nossos). Note, mais uma vez, apenas o cantar, como prática vivencial e lúdica, sem exploração da música, seus materiais, expressão, forma, contextualização histórica e social.

A proximidade com o discurso de senso comum pode ser observada nas imagens que abrem o capítulo sobre os sons:



Figura 1 – Imagens estereotipadas



Fonte: Peruchi (2014, p. 53)

Observam-se imagens estereotipadas: o velho ouvindo música erudita (simbolizada pela partitura) e o jovem ouvindo rádio (sem a partitura). Além disso, o roteiro apresentado neste capítulo para a roda de conversa obre “os sons da música” giram em torno de preferências musicais das crianças – importantes de serem investigadas e conhecidas, mas superficiais do ponto de vista da análise qualitativa dos materiais sonoros.

O **tratamento superficial dado à música** pode ser observado, também, na seção Experimentar do Capítulo 4. Sobre esta seção, o autor indica:

É importante que a aula termine com a experiência de fazer música. Pode ser interessante também trazer algum cantor ou instrumentista para cantar junto com os alunos ou leva-los a alguma apresentação musical. Permita que eles cantem ou toquem instrumentos simples e percebam que são capazes de fazer música e não apenas de ouvir (PERUCHI, 2014, p. 139).



Interessante a colocação de que a aula termine com a experiência de fazer música. Todavia, como vem sendo discutido amplamente pela área da educação musical, é importante considerar que a música deve estar presente em praticamente todos os momentos da aula. Vivencia-se o canto, a prática instrumental daqueles que, por ventura, já toquem algum instrumento, mas não se discute sobre os locais onde as crianças foram, sobre onde se faz música, onde se compra música, onde se ouve música, quem faz, como faz, e como é a música vivenciada.

Outra atividade que é superficialmente explorada (e o será, a depender da formação do professor), é a que se apresenta na página 60, no Capítulo 4. O enunciado diz o seguinte: “Que tal emitir um som e tentar sustenta-lo pelo máximo de tempo que você conseguir? Vamos juntar os sons de cada um e ver se descobrimos a harmonia que se forma?” (PERUCHI, 2014, p. 60). O que significa *descobrir a harmonia que se forma*? Nas instruções ao professor: “Peça a cada aluno que emita e sustente um som por algum tempo. Vá juntando outras vozes de outros alunos, com outros sons. Faça-os perceber como se forma a harmonia” (PERUCHI, 2014, p. 60). Para compreender a harmonia basta apenas ouvir sons simultâneos? Como analisar “a harmonia que se forma”?

A **imprecisão conceitual**, e sua ligação com discursos e observações do senso comum, podem ser observadas em uma atividade de comparação dos sons (na página 57 do livro). Observe o exercício proposto, logo após a definição das características do som apresentadas em um texto:



Figura 2 – Exercícios sobre parâmetros sonoros

Outra característica do som é a sua **altura**. Um som musical pode ser **grave** ou **agudo**. Isso é mais fácil de perceber na voz humana. Em geral, as vozes dos homens adultos são mais graves, enquanto as vozes das mulheres são mais agudas. Outro exemplo: o som de um apito é agudo e o som de um trovão é grave. Com diversos materiais, instrumentos ou gravações, pedir aos alunos que diferenciem sons graves de agudos.

Que tal praticarmos um pouco o que aprendemos? Observe as imagens e imagine o som que os instrumentos representados fazem:

1.



O som número 1 é:

- ( ☒ ) Longo ( ) Curto  
 ( ☒ ) Forte ( ) Fraco  
 ( ) Agudo ( ☒ ) Grave

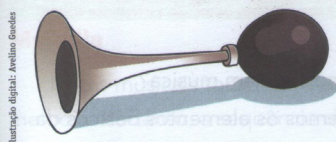
2.



O som número 2 é:

- ( ☒ ) Longo ( ) Curto  
 ( ) Forte ( ☒ ) Fraco  
 ( ☒ ) Agudo ( ) Grave

3.



O som número 3 é:

- ( ) Longo ( ☒ ) Curto  
 ( ☒ ) Forte ( ) Fraco  
 ( ) Agudo ( ☒ ) Grave

Fonte: Peruchi (2014, p. 57)



É preciso ressaltar que, nas indicações ao professor, o autor enfatiza a necessidade de demonstração dos parâmetros sonoros com instrumentos musicais ou objetos sonoros. Entretanto, ao pedir que as crianças “imaginem” o som que os instrumentos representados fazem, como garantir que o som da bateria é forte, longo e grave – uma vez que isso depende, por exemplo, do instrumento e da qualidade da batida? O canto do pássaro é longo, fraco e agudo com relação a quê? E se for curto como um pio, ou um forte gorjeio de um sabiá? O som da buzina não é sempre curto, forte e grave, isto irá depender do material que a constitui, da forma como é tocada.

Ao mesmo tempo em que se explora as fronteiras entre som e ruído, questionando se “(...) podemos considerar que todo som pode ser musical” (PERUCHI, 2014, p. 56), mais à frente, ao apresentar as notas, afirma-se que “Todas as músicas que conhecemos são compostas por elas [as notas musicais]. Elas são sete: Dó – Ré – Mi – Fá – Sol – Lá – Si” (PERUCHI, 2014, p. 58). Nota-se, portanto mais uma imprecisão, dito de maneira mais clara, uma contradição no discurso apresentado a alunos e professores.

Um erro conceitual que chama a atenção é a confusão que se estabelece entre ritmo, andamento e pulsação, no Capítulo 4. Na página 59, no trecho que trata do ritmo, lê-se que: “Assim como o relógio, que faz tique-taque, o ritmo marca o tempo. Na música, da mesma forma, o ritmo é a frequência da repetição de um som. Não existe música sem ritmo” (PERUCHI, 2014, p. 59). As frases são bastante vagas, e conceitualmente frágeis: o ritmo não marca necessariamente o tempo, não corresponde à frequência de repetição de um som, pois pode envolver sons diferentes, e existem músicas “sem ritmo”.

A confusão com o andamento fica evidente no exercício: “2. Vamos pular corda com diferentes ritmos? A batida da corda deve acompanhar o ritmo de cada canção que o professor tocar” (PERUCHI, 2014, p. 59). Para o professor há o seguinte comentário: “Pular corda é um exercício que ajuda as crianças a perceber a noção de ritmo. A sugestão é que você toque num aparelho de som músicas mais rápidas e mais lentas, alternadamente. E que eles batam a corda no ritmo” (PERUCHI, 2014, p. 59). Ora, a variação de andamento é que é determinada pela variação da pulsação (mais rápida, mais lenta). E a corda bate a pulsação que marcará o andamento. Tudo é resumido falaciosamente como ritmo – mais uma vez, um discurso próprio da compreensão de senso comum.



A **ausência da temática tipicamente campesina** é sentida em todo o livro, como no volume anterior. No Capítulo 4, por exemplo, os alunos são convidados a pesquisar os instrumentos musicais: materiais com os quais são construídos, como são feitos, quando e onde foram inventados, sua história, músicos famosos que tocam ou tocaram. Uma exploração rica e interessante, mas os instrumentos sugeridos para a pesquisa são piano, violão, violino, flauta, saxofone, trompete, triângulo, bumbo – poucos instrumentos próprios de manifestações típicas do campo. Em geral, são selecionados instrumentos ligados à tradição erudita.

Outro momento em que seria possível explorar algum conjunto musical oriundo do universo campesino, para estimular o contato com conjuntos locais onde o livro poderá ser adotado, os grupos (variados, de fato) que serviram de exemplo para a discussão foram: The Beatles, Estakazero (conjunto de forró), Pixinguinha e os Batutas. É importante ter em mente que não se trata de negar o contato com grupos conhecidos ou legitimados, mas de incentivar, junto a estes grupos, a discussão e o diálogo com e sobre grupos locais – tendo em mente a ideologia assumida pela educação do campo.

Pontos positivos também podem ser ressaltados, apesar de todas as considerações anteriores: há uma preocupação em incentivar o professor a utilizar de exemplos musicais para ilustrar os conceitos, evitando apenas falar **sobre** música. Por exemplo, no Capítulo 5, que aborda a formação da música brasileira em um viés histórico, lê-se: “Cada parte da aula pode ser iniciada com a execução de exemplos musicais para mostrar de forma clara aos alunos os elementos que formam essa linguagem. Busque um áudio ou um vídeo com cantos indígenas brasileiros” (PERUCHI, 2014, p. 69).

Há também uma preocupação constante com a pesquisa acerca das manifestações musicais e artísticas em geral da comunidade – embora um livro que se pretenda próprio para a educação do campo precise envolver mais temáticas campesinas.

## Considerações em processo

Embora o objeto de interesse da pesquisa seja a seleção dos conhecimentos musicais para o trabalho na escola, as instruções metodológicas foram também consideradas com a finalidade de perscrutar o entendimento dos autores acerca desses conhecimentos selecionados.



Observa-se uma discrepância, nos livros analisados, com as propostas da educação do campo, ainda que a diversidade cultural seja contemplada. Talvez possa ser possível falar em uma visão quase que folclórica do que seja a cultura presente nessas comunidades. Toda a temática tipicamente campesina fica a cargo da exploração do professor e da pesquisa dos alunos. Tomar algo típico de determinada população do campo como objeto de ensino presente em um livro didático é positivo para a identificação dos alunos – e mesmo de professores – além de conferir legitimidade para estas práticas e incentivar a investigação e a reflexão acerca de manifestações semelhantes na comunidade. Ao pensar no currículo como sugere Forquin (1992), como seleção na/da/pela cultura, indaga-se se o que foi apresentado nos livros analisados corresponderia à seleção feita pelos indivíduos que habitam o campo, no Brasil. E se não seria esta uma proposta **para** o campo, feita de um lugar determinado de uma cultura outra, hegemônica, estabelecida, que assume um perigoso caráter de “neutralidade”.

A dominância das artes visuais é flagrante. No segundo volume dedicado às Artes na coleção analisada isto não fica tão explícito quanto no primeiro volume, embora dois capítulos dedicados às artes visuais e outro dedicado ao audiovisual, além da frequente associação de questões musicais com quadros permitam perceber a ênfase dada a esta linguagem. Essa dominância é reforçada pela superficialidade com que a música é tratada ao longo dos volumes, com pouca reflexão e uma prática pela prática.

Erros e imprecisões conceituais são preocupantes, uma vez que legitimadas como currículo apresentado aos professores na forma de livros didáticos. Entretanto, pode-se relacionar estas questões com a falta de formação musical dos autores e a preocupação dos mesmos em escrever para professores sem formação na área. A exploração superficial do conhecimento musical pode nos conduzir à hipótese de que essa falta de formação do professor é tomada como premissa no caso da música – “(...) mesmo não sendo cantor” (VIEIRA, 2014, p. 238), mas não é sequer ventilado quando se trata de artes visuais – dada a profundidade com que a leitura de imagens, por exemplo, é conduzida.

Assim, as obras ficam confortáveis quando utilizadas por professores de artes visuais. E o mesmo não se aplica no caso de professores com formações nas outras linguagens artísticas. A indefinição e ambiguidade que marca a for-



ma como o governo interpreta a questão das artes na escola regular – também indefinidas e ambíguas na legislação, como já denunciava Penna (2008) – fica flagrante: o componente curricular é para ser ministrado por quatro especialistas, numa postura interdisciplinar, ou por um professor polivalente? O professor pode optar por sua linguagem artística de formação? Se sim, como fazer com o pouco espaço ocupado pelo teatro, dança e música nas obras didáticas aprovadas nos editais do Ministério da Educação?

Urge que orientações sobre o componente curricular Arte sejam elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação – de maneira semelhante ao que foi feito com relação à operacionalização do ensino de Música (BRASIL, 2016a).

Os conhecimentos selecionados apresentam ligação com a tradição, especialmente quando tratados com algum grau de profundidade: destaque para os parâmetros sonoros, as notas musicais, os instrumentos musicais e a história da música. A paisagem sonora também tem sido presença frequente em livros mais atuais, como dito anteriormente, provavelmente devido à sua ligação com os parâmetros sonoros. A notação musical, traço marcante nos currículos escolares ao longo dos anos, não deixa de estar presente, mas será trabalhada caso o professor tenha domínio de teoria musical. Talvez a notação alternativa seja abordada para não complicar o trabalho de um professor sem esse domínio. Nota-se a semelhança entre os conhecimentos selecionados nestes livros, e os critérios apresentados por Barbosa (2013, p. 7), citados anteriormente; bem como a força da prática da canção como instrumento de aproximação com o conhecimento teórico, como destacado por Garbosa (2003) e Kothe (2008) em outras épocas.

Por fim, recai sobre o professor de música a responsabilidade de desenvolver um trabalho mais aprofundado, crítico e reflexivo – uma postura que está intimamente ligada a uma formação específica mais consistente. O envolvimento mais ativo dos alunos com a música é considerado pelos autores, mas só será concretizado se o professor estiver preparado para tal.

O livro didático, a seleção curricular nele efetuada, e a precariedade das instruções metodológicas ao professor, reforçam uma política educacional marcada pela subalternização da música como área de conhecimento extremamente importante para a formação humana, para a formação do cidadão. A música é encarada como uma prática lúdica, cuja exploração não consegue



ultrapassar a vivência, permanecendo na superfície dos materiais sonoros, negando o acesso consciente a ricas possibilidades expressivas e formais, bem como a importantes reflexões sociais e históricas da produção artística da humanidade – entendida de maneira ampliada, e não como a ainda dominante e vitoriosa humanidade branca, ocidental, cristã, machista, urbana e heteronormativa.

---

**Resumo:** O texto apresenta uma análise da seleção curricular efetuada em livros didáticos de arte que integram coleções aprovadas no edital PNLD Campo 2016. Os livros de Arte da Coleção Campo Aberto são tomados como fontes de pesquisa, e analisados a partir dos pressupostos metodológicos da teoria fundamentada nos dados. Apresentam-se os resultados de análise anterior de traços da história do currículo para o trabalho musical escolar que evidenciam as influências de um ensino tradicional de música, ligado às práticas do conservatório. Um breve panorama do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e das propostas teóricas da educação do campo são também apresentadas. As análises apontam para uma seleção curricular com marcas da tradição de ensino musical, que privilegiam os parâmetros sonoros, as notas musicais, os instrumentos musicais (em geral da orquestra) e a história da música. Além disso, percebe-se um tratamento superficial dado às questões musicais, a ausência de temáticas camponesas, e a dominância das artes visuais. A seleção curricular parece ser pensada para o trabalho de professores sem formação específica em música.

**Palavras-chave:** Currículo, livro didático, arte, música, educação do campo.

**Abstract:** The text presents an analysis of the curricular selection made in Art textbooks that integrate collections approved in the PNLD Campo 2016. The Art books of the Campo Aberto Collection are taken as sources of research and the analysis is based on the grounded theory. We present the results of previous analysis of curricular traces for the scholar musical work that show the influences of a traditional music teaching, linked to the practices of the conservatory. A brief overview of the National Textbook Program (PNLD) and the theoretical proposals of rural education are also presented. The analysis point to a curricular selection with marks of the musical teaching tradition, which emphasize the sound parameters, the musical notes, the musical instruments (in general instruments of the orchestra) and the history of music. In addition, it is perceived a superficial treatment given to the musical questions, the absence of rural themes, and the dominance of the visual arts. The curricular selection seems to be thought for the work of teachers without specific formation in music.

**Keywords:** curriculum, textbooks, art, music, rural education.

## Referências

ÂNGELO, Maria Deusia Lima; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza e DIAS, Angélica Mara de Lima. "Livros Didáticos e Impressos Pedagógicos como fonte de pesquisa para a História da Disciplina Escolar Geografia." *Revista Okara: Geografia em Debate* 10, 2 (2016): 362 – 377. Acessado em Novembro 05, 2016.

ARALDI, Juciane. *Aprendizagem musical de DJs*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.



ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 5 – 39, janeiro a junho de 2007.

BARBOSA, Vivian Dell'Agnolo. *Análise de livros didáticos de música para o Ensino Fundamental I*. Dissertação (Mestrado em Música), Goiânia, UFG, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Edital 05/2011 – CGPI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo 2013. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. *Educação do Campo: marcos normativos*/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Edital 04/2014 – CGPI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo 2016. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2 de maio de 2016. Define *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos: PNLD Campo 2016 – Educação do Campo*. Brasília, 2016b.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: DF, 2002.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para análise de percurso. In: HORIVAN, Hilário (Org.). *Educação do campo: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e projeto Político Pedagógico*, Coleção Cadernos Temáticos, Ano I, n. 1, Santa Maria da Boa Vista: Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação e Coordenação da Educação do Campo, 2010, pp. 15 – 40.

CANÁRIO, R. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 14, p. 121-139, 2000.

CASSIANI, S. de B.; CALIRI, M.H.L.; PELÁ, N.T.R. A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Rev.latino-am.enfermagem*, v. 4, n. 3, p. 75-88, dezembro 1996.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

DÍAZ, Omar Rolando Turra. A atualidade do livro didático como recurso curricular. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 609-624, set./dez. 2011.

EMMEL, Rubia. *“Estado da Arte” e coletivos de pensamento da pesquisa sobre o Livro Didático no Brasil*. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

FIALHO, Vania Malagutti. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação de Mestrado em educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.



FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. 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, jan./abr. 2017.

FONTANELLA, Bruno J. B.; Ricas, Janete; TURATO, Egberto R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, jan, 2008.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GARBOSA, L. W. F. *Es tönen die Lieder...*: um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados. Tese (Doutorado em Música) Salvador, UFBA, 2003.

KOTHE, Monia. “*Louvai cantando*”: o cancioneiro que (en)cantou a música e suas práticas na escola teuto-brasileira protestante de Ivoti-RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Santa Maria, UFSM, 2008.

LIMA, Sônia Maria Albano de. Dialogando com os ordenamentos brasileiros voltados para o ensino das artes e da Música. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 47-60, jan./abr. 2017.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, pp. 17-34, jul-dez 2016.

PERUCHI, Ricardo. *Arte*. Coleção Campo Aberto. São Paulo: Editora Global, 2014.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B. e MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, p. 57-69, dez. 2004.

PINHEIRO, Nathan Carvalho. *Por uma pesquisa em ensino de física menos universal: considerando contextos e idiosincrasias na educação científica*. 2016. 173f. Tese (Doutorado em Ensino de Física). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho. *Música na escola particular de educação básica: considerações sobre o livro didático de música e a atuação do educador musical*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) Goiânia, UFG, 2013.

ROCHA, Inês de Almeida. Música para a juventude: práticas de educação musical, canto orfeônico e manuais escolares no Colégio Pedro II. In: XI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana (CIEHLA), 2014, Toluga. *Anais do XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Toluga: El Colegio Mexiquense/ SOMEHDE, 2014. v. 1. p. 4843-4854.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª edição. Porto Alegre: Art-Med, 2000.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SILVA, Nisiane Franklin da. *A representação de música brasileira nos livros didáticos de música*. Dissertação (Mestrado em Música) 2002. Porto Alegre, UFRGS, 2002.



SOUZA, Paulina Barbosa de; OLIVEIRA, Wellington. As políticas públicas do Programa Nacional do Livro Didático do Campo no Brasil. *e-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte*, vol. 9, n.o 2, Agosto/Dezembro de 2016, pp. 39 – 53.

SWANWICK, K. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

TORRES, Maria Cecília de A. R. *Identidades musicais de alunas da Pedagogia: músicas, memória e mídia*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VIEIRA, Rosane Acedo. *Arte*. Coleção Campo Aberto. São Paulo: Editora Global, 2014.

Recebido em Abril de 2017

Aprovado em Maio de 2017







# História de vida e sua representatividade no campo da educação musical: um estudo com dois Educadores Musicais do Distrito Federal

*Life history and its representativeness in the field of musical education: a study with two Musical Educators of the Federal District*

---

**Delmary Vasconcelos de Abreu**

Universidade de Brasília – UnB  
delmaryabreu@gmail.com

## Introdução

O projeto “Construção da Educação Musical do Distrito Federal e História de Vida de Educadores Musicais” desenvolve-se no âmbito do Grupo de Pesquisa: Educação Musical Escolar e Autobiografia – GEMAB e integra a Linha de Pesquisa Educação Musical e Pesquisa (Auto) Biográfica, inserido no Programa de Pós-Graduação em “Música em Contexto”, da Universidade de Brasília.

As características desse projeto são voltadas para o ensino e a aprendizagem da música em escolas de educação básica, como um processo amplo implicado no desenvolvimento, formação e (auto)formação da pessoa destacando seus entrelaçamentos com as histórias de vida. Acolhe também estudos e pesquisas em educação musical, que potencializam a dimensão pedagógica da experiência humana em suas interações com os aspectos educacionais, sociais, biográficos, culturais dos sujeitos e das subjetividades na sociedade contemporânea.

A pesquisa se ocupa com a música nas escolas de educação básica (Vertente I), e com a construção de Histórias de Vida de destacados educadores musicais do Distrito Federal e do Brasil (Vertente II). Em relação à Vertente II, foco deste artigo, buscamos desenvolver pesquisas que agreguem objetivos que visam à compreensão de como o campo da Educação Musical vem se configurando no Distrito Federal. O intuito é avançar no conhecimento de



nosso objeto de estudo, para o qual as histórias de vida têm grande representatividade.

Diante disso, a pesquisa em destaque caracteriza-se como um estudo longitudinal que se ocupa dos aspectos supramencionados para fazer emergir, tanto na história da educação musical escolar no Distrito Federal, quanto nas histórias de vida de educadores musicais estaduais e brasileiros, uma compreensão do campo da educação musical na perspectiva desses profissionais. Isso é, no aspecto músico-biográfico e formativo deles com a área. Portanto, para nortear o estudo proposto, fez-se necessário tomar conceitos das Histórias de Vida e pressupostos teóricos-metodológicos da Pesquisa (Auto)Biográfica.

## História de Vida e sua representatividade no campo da Educação Musical

A explicitação do referencial teórico da pesquisa parte da pertinência das Histórias de Vida, por parte de Nóvoa (1995) que considera que a vida dos professores constituiu-se por longo tempo em um “paradigma perdido” da pesquisa em educação, mas “hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”, (ibid.p.7), acreditando, por conseguinte, na “importância crescente que as histórias de vida têm adquirido nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino” (ibid.p.70.) A questão da indissociabilidade do eu pessoal do eu profissional remete à questão da experiência profissional, construindo-se com base nas opções, nas escolhas, nos motivos recorrentes, nas práticas, nas negociações e confrontos do seu topoi biográfico como professor, neste caso, professor de música.

Essa indissociabilidade traz compreensões sobre o sujeito do conhecimento – sujeito epistêmico e o sujeito do autoconhecimento – sujeito (auto) biográfico que “enfrenta a injunção do desafio de falar de si, de refletir sobre si mesmo, de produzir uma história de si, uma vez que as trajetórias de formação e de profissão já não são mais traçadas por antecipação como anteriormente”. (PASSEGGI, 2016, p. 70-71)

Dentro desse entendimento comungamos com Moita (1995), que considera a história de vida como uma potencialidade de diálogo entre o individual



e o sociocultural, pois “só uma História de Vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (MOITA, 1995, p.113).

As Histórias de Vida têm sido utilizadas por diversas áreas das ciências humanas e da formação, através de adequações teórico-metodológicas de sua epistemologia, a partir dos saberes tácitos ou experienciais, e do surgimento de aprendizagens construídas ao longo da vida. A História de Vida é pertinente para a compreensão da formação do sujeito, consistindo uma “auto compreensão do que somos”, que nessa perspectiva significa identificar e compreender, a partir das relações do sujeito com o mundo, aquilo que foi formador na vida do sujeito. (SOUZA, 2016, p. 27)

Ao compreender a sua História de Vida recriam-se fatos e acontecimentos importantes dessa história, possibilitando entender como um sujeito chega a ser o que é. O conhecimento que se faz pelas narrativas de si torna sua própria história um objeto de investigação, extraindo saberes para si e para o outro, fazendo o registro dessa construção histórica para evidenciar acontecimentos que o formaram nos contextos históricos, sociais, culturais e, neste caso, músico-educacionais.

No que se refere à História de Vida de professores, comungo das ideias de Abrahão (2007), que nos ajuda a pensar que, à luz da História de Vida, conhecem-se aspectos relacionados à história da Educação Musical, uma vez que “a História de Vida não é uma transmissão, mas uma construção elaborada pelo sujeito que dá a sua compreensão do presente para percursos vividos” (PUJADAS, 1992 apud ABRAHÃO, 2007, p. 167). Nesse sentido, em se tratando de pesquisa na área da Educação Musical, pode-se explorar, por meio de Histórias de Vida de educadores musicais, a dinâmica de situações concretas pelas narrativas (auto)biográficas em que aflorem as percepções de sujeitos históricos.

Para levar adiante a educação musical como ciência, cabe ao pesquisador da área ampliar caminhos teóricos e metodológicos, principalmente incorporar mais a lógica científica. E, dessa forma, se aprofundar na gênese daquilo que se tem produzido, problematizando o campo da Educação Musical, a partir das dimensões da compreensão que o sujeito tem sobre si e o contex-



to. Para tanto, ao fazer análise das narrativas (auto)biográficas de dois educadores musicais, procuro fazer aproximações epistemológicas entre as áreas de Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação Musical para, assim, construir uma reflexividade (auto)biográfica em Educação Musical constituída com análises narrativas.

Nesse modo de produzir análise de narrativas (auto)biográficas é possível evidenciar os sujeitos que se relacionam com a música como: 1) Sujeito epistêmico – que gera conhecimento; 2) Ator – que se coloca em cena; 3) Autor – que fala sobre acontecimentos ou situações incorporadas, que não poderiam existir se ele não contasse; 4) Agente social – um sujeito (auto)biográfico que se coloca numa posição de mudar o fazer, com tomadas de posições avaliativas, ajustando sua ação com a realidade, de produzir teorias biográficas que ajudam na transformação social. Como agente social, esse sujeito se situa num horizonte ético, a favor do bem comum. “É nesse sentido que se pode falar de conscientização”. (PASSEGGI, 2016, p. 83)

## Aspectos Teórico-Metodológicos da Pesquisa (Auto)Biográfica

É sabido que a abordagem teórico-metodológica da Pesquisa (Auto)Biográfica tem sido utilizada por diversos pesquisadores da área de educação musical no Brasil (ABREU, 2016, 2015, 2014, 2013, 2011; ALMEIDA e LOURO, 2016; BRAGA, 2016; MARQUES, 2016; QUEIROZ, 2015; SILVA, 2015; LOPES, 2014; LOURO, 2014; MAFFIOLETTI, 2014; RASSLAN, 2014; SOARES, 2014; WEBER, 2014; GAULKE, 2013; LIMA, 2013; PEDRINI, 2008, 2013; LIMA e GARBOSA, 2012; GARBOSA et.al., 2012; ANEZI, GARBOSA e WEBER, 2012; MACHADO, 2012; MAFFIOLETTI e PEDRINI, 2012; TORRES, 2003). A maioria dessas pesquisas tem se utilizado da Pesquisa (Auto)Biográfica para ampliar questões teórico-metodológicas, relacionadas à produção da área de Educação Musical no Brasil. Isso significa dizer que ainda são incipientes as pesquisas que buscam problematizar o campo da Educação Musical, aproximando objetos de estudos da Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica pelo viés epistemológico.

A aproximação epistemológica desses campos do saber se inscreve na condição humana de um sujeito que conta, por meio da sua relação com música, o que ele é, ou, poderá vir a ser. Essa visão integrada da experiência



estruturada pelo(s) contexto(s) permite uma interpretação dos sentimentos, comportamentos e pensamentos que ocorrem com as pessoas que se relacionam com música, bem como o cenário estudado.

Nesse sentido, Kraemer (2000, p. 54-55), entende que, “através da ocupação com a história [individual], os sentidos de ações humanas, contextos definidos socialmente e possibilidades subjetivas de formação são desvelados”. Tomando as palavras do autor, instiga-me pensar que a subjetividade da formação se inscreve na condição do sujeito (auto)biográfico, que se forma com a escrita de sua vida produzindo memórias biográficas, reflexividade biográfica, aprendizagem biográfica, biografização. (ALHEIT, 2013; DELORY-MOMBERGER, 2014; PASSEGGI, 2016).

Como bem lembra Passeggi (2014, p. 35), “narrar é uma ação humana. A narração é o processo de elaboração de uma história, episódio ou acontecimento, e a narrativa é o produto resultante da narração”. Nas narrativas (auto)biográficas, a pessoa que narra se refere a ela mesma (auto), colocando-se ao mesmo tempo como objeto de reflexão e como autor, narrador e personagem da história narrada. Portanto, na “relação das pessoas com a música sob os aspectos de apropriação e transmissão” (Kraemer, 2000, p. 51), não há experiência da formação que não possa ser “desvelada” por meio das narrativas (auto)biográficas.

No processo de análises das narrativas (auto)biográficas o tratamento do texto abarca a dimensão da compreensão do sujeito evidenciando como ele reconstrói e interpreta o seu mundo vivido. Uma boa investigação com análise narrativa, segundo Bolívar (2012, p. 92), é “aquela que dá lugar a uma boa história narrativa, que mantém o caráter narrativo na pesquisa, pois o forte tratamento categorial analítico deixa de ser narrativo”. E, para facilitar esse encadeamento de sentidos que emergem das narrativas, alguns passos estruturantes são necessários. E foi em Delory-Momberger (2012) que encontramos modos de pensar, tanto o processo de entrevista, quanto o de análise de narrativas (auto)biográficas.

Uma vez que ao pesquisador cabe apenas pedir ao entrevistado esclarecimentos para entender a singularidade dos seus modos de existência, a pergunta que antecede é invertida. Ou seja, o questionamento do pesquisador só poderá vir depois. O verdadeiro questionador é aquele que está passando



pela prova do seu relato. Portanto, para o processo de análise desse tipo de entrevista, Delory-Momberger (2012) lança a pergunta: “o que se faz com essa palavra do outro?”. Como se analisa isso? Ela esclarece por meio de quatro categorias de análise: 1) *Formas do discurso*: as relações que os sujeitos estabelecem entre os discursos que produzem de si para agir biograficamente: narrativo, descritivo, explicativo e avaliativo; 2) *Esquema de ação*: atitudes que adotam de forma recorrente na sua relação com as situações e acontecimentos, e na forma como agem e reagem: a) agir estratégico; b) agir progressivo; c) agir arriscado; d) agir na expectativa; 3) *Motivos recorrentes ou topoi*: tematizam e organizam a ação do relato, agindo nele como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação da experiência. No *topoi* os entrevistados constroem sentidos de si; 4) *Gestão biográfica dos topoi*: ocorre a confrontação e a negociação entre os *topoi*, as disposições e restrições de recursos pessoais e coletivos com tomadas de posições avaliativas em que os sujeitos ajustam sua ação com a realidade. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528-535)

Os modelos de análise e interpretações (auto)biográficas estão calcados nas interpretações que os sujeitos fazem de si mesmos. Isso quer dizer que o que interessa ao pesquisador é, tão somente, a reconstrução que o colaborador da pesquisa faz, no ato de contar determinados episódios de sua vida. E, na perspectiva da biografização, é esse contexto que vale a pena desvendar, e não para além dele.

Diante disso, o que interessa a um pesquisador da área de educação musical é perguntar, por exemplo: como a pessoa, ou pessoas que se relaciona com a música, interpreta a sua história, ou determinadas situações que estão ou estiveram envolvidos no processo de apropriação ou transmissão da música. Isso recai principalmente nas questões: “quem faz música, qual música, como e por que a fazem” (SOUZA, 2007, p. 29). Dessa forma, o pesquisador estimula o colaborador a responder perguntas teóricas do tipo por que, com respostas argumentativas. Trata-se, portanto, de explorar a capacidade de explicação e abstração do entrevistado como especialista e teórico de si.

A partir do momento em que o pesquisador conseguir os esforços teóricos interpretativos do portador da biografia, com o contexto de vida no qual ocorreram os desencadeamentos de processos experienciáveis, será possível identificar a natureza dos conhecimentos gerados a partir das narrativas (auto)biográficas. Essas estruturas teóricas empregadas no discurso do biografado



poderá destacar condições alternativas de processos biográficos sociais comuns entre si. Desse modo, as estratégias de análise resultam em modelos processuais de tipos específicos, que ajudam na compreensão das histórias de vida em formação com a música, na perspectiva da musicobiografização. A musico-bio-grafi-zação pode ser entendida como um campo semântico com noções fundadas na vida (bio) e no uso de instrumentos semióticos (grafia), derivando daí noções a serem estudadas, e melhor conceituadas no campo da Educação Musical.

Os esforços para o entendimento da musicobiografização, delineados neste trabalho, consiste na aproximação dos construtos teóricos advindos do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, surgido na França, no âmbito da formação continuada no final dos anos 1970. Lembrando que “as histórias de vida em formação introduzem uma revolução na concepção tradicional de formação ancorada na ideia de que ao se tornar autor de sua história a pessoa se apropria do seu processo de formação”. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 15)

Nessa perspectiva, e comungando com as ideias de Souza (1996, p. 15), entendo que é assim que o pesquisador da área de Educação Musical vai “determinar a importância da produção de teorias biográficas”, para os fenômenos relacionados ao curso de vida julgados importantes para análises “músico-históricas, estético-musicais, músico-psicológicos, sócio-musicais etnomusicológicos, teóricos musicais e acústica”. Às quais acrescento a análise músico-biográfica.

Oras, se os fenômenos analisados em Educação Musical estão relacionados ao curso da vida ou de uma vida, podemos exercitar pensamentos nessa direção parafraseando Delory-Momberger (2014, p. 15). E sustentar que a linha mestra do entrelaçamento da Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação Musical consiste em compreensões das escritas de si nos processos de apropriação e transmissão musical. Neste aspecto, cumpre problematizar as dimensões da compreensão que a pessoa tem de si, na sua relação com a música sobre os processos de apropriação e transmissão, aqui compreendido como musicobiografização.

Nessa perspectiva, a musicobiografização não objetiva, por exemplo, formar alguém em educação musical, mas compreender os modos como os indivíduos desenvolvem, nas histórias de vida em formação com a música, a



capacidade de tomada de consciência de si como alguém que se apropria, e sabe observar o que apropria e como apropria e decide sobre o que fazer com àquilo que apropriou. Portanto, a musicobiografização é mais que um dispositivo de construção da ação de dar sentido para a relação da(s) pessoa(s) com a(s) música(s). Ela é o próprio sentido.

Nessa direção, a terminologia aproxima epistêmica e metodologicamente as áreas de Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica, envolvendo objetos de estudos entrelaçados com subjetividades, espaços, tempo, práticas, saberes individuais e sociais. Tais aproximações contribuem na construção de uma reflexividade em educação musical, constituída a partir das análises produzidas com narrativas músico-(auto)biográficas.

Uma vez apresentado e discutido os pressupostos teóricos e metodológicos utilizados nas pesquisas, apresentaremos, a seguir, o processo de análise e interpretação das narrativas (auto)biográficas, a partir de duas pesquisas realizadas com História de Vida de Educadores Musicais do Distrito Federal.

## **Análise narrativa de dois Educadores Musicais do Distrito Federal**

Como mencionado no início deste trabalho, o grupo de pesquisa GEMAB é composto por estudantes de pós-graduação e pesquisadores das áreas de educação musical e educação. Embora seja um grupo novo, é possível evidenciar os primeiros resultados de pesquisas publicados em periódicos, capítulos de livros e anais de eventos. Para este trabalho trago recortes dos resultados de duas pesquisas, uma realizada por mim (ABREU, 2016, 2014, 2013) e outra por Braga (2016).

As Histórias de Vida desses dois educadores musicais estão imbricadas com o contexto da Escola de Música de Brasília – EMB. A primeira é do Maestro Levino Ferreira de Alcântara, criador da Escola de Música de Brasília, tomado na pesquisa de Abreu (2016) como a gênese da Educação Musical no Distrito Federal. E na sequência, a pesquisa de Braga (2016) sobre o professor aposentado Paulo André Tavares, que ensinou guitarra e violão popular na EMB durante 35 anos.

Uma vez que a constituição individual do sujeito convoca a problematização de questões concernentes ao complexo das relações entre indivíduo,



e suas inscrições nos processos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos, examinaremos alguns desses aspectos implicados na história de vida de Levino Ferreira de Alcântara. São as experiências de vida de um indivíduo como um ser social singular, que torna possível apreender tal singularidade atravessada, informada, pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais.

As questões norteadoras da investigação realizada foram centradas na história de vida de um sujeito que, ao participar do movimento musical de Brasília contribuiu na inserção da música nas escolas de educação básica do Distrito Federal. Assim, busquei compreender quem é esse sujeito; quais suas experiências formativas em educação musical; princípios de ação que nortearam as suas concepções em educação musical. Foi a partir de uma pergunta que pudesse gerar narrativas: “Conte-me como a sua história está imbricada no processo de construção da educação musical no Distrito Federal”, que o entrevistado iniciou e construiu o seu relato: “O seu campo [a educação musical] é muito mais importante do que a minha própria história, mas eu vou lhe contar algumas de minhas histórias, posso?”. Indagou Levino, parecendo pedir permissão para fazer narrativas de si. (ABREU, 2016, p. 120-121)

Diante das informações transcritas e organizadas, sobre as histórias contadas pelo entrevistado, a pergunta feita por Abreu (2014) foi: “o que se sobrepõe? O que o colaborador da pesquisa reelabora quando está contando algo? A narrativa que se sobrepunha, a todo momento, foi descrita pela autora da seguinte maneira:

Entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade, o fio condutor de um enredo, que entre um começo e um fim, o levava sempre a concluir que: “A salvação desse país está na educação de crianças e jovens”. À medida que Levino contava sua história, episódios que lhe convinham contar, emergia de sua narrativa a gênese da Educação Musical do Distrito Federal. (ABREU, 2016, p. 120)

Ao responsabilizar-se pelas escolhas do fio condutor da trama narrativa, Abreu (2016) evidencia a força da narrativa do entrevistado. Ou seja, aquilo que o colaborador parecia ter como convicção, justificando os motivos do porquê de determinadas escolhas feitas no curso de sua vida. É o que Schutze (2013, p. 226) chama de reflexões teóricas e posições avaliativas e valorativas em que os sujeitos ajustam sua ação com a realidade. Essa foi, portanto, a escolha feita, pela pesquisadora, para fazer a análise narrativa, pois os mo-



tivos recorrentes tematizados e organizados no relato, pelo próprio maestro Levino Ferreira de Alcântara, foram chaves de interpretação da experiência vivida por ele.

A partir da reflexividade e historicidade (auto)biográfica do entrevistado foi possível evidenciar um sujeito epistêmico, mas principalmente (auto)biográfico, que se coloca em cena contando acontecimentos que não poderia existir se ele não contasse, transformando-se de ator para autor e agente social. Uma pessoa que se coloca numa posição para mudanças e transformações. Vejamos alguns fragmentos narrativos que evidenciam esse processo analítico.

O melhor termo para definir Levino Alcântara poderia ser o que Ferrarotti (1991) chama de “universal singular, tendo sido totalizado, e assim universalizado pela sua época”, um homem que pela singularidade universalizante dos seus projetos se tornou a própria história da educação musical escolar do Distrito Federal. Levino totalizou por meio de seu contexto social os pequenos grupos dos quais fez parte. A esse respeito Levino disse: “Eu passei dez anos criando um movimento musical. Eu sonhava com uma escola. Pesquisei o Brasil todo. A Europa também.

**Eu queria saber como era a relação do homem com a música para depois montar a escola.** O relato de Levino chama a atenção pela sua visão epistemológica relacionada à área de educação musical. [...] Na visão de Levino não bastava apenas montar uma escola, mas, também, criar as bases epistemológicas que fundamentam, em suas palavras, “a relação do homem com a música”, para assim, formar pessoas. (ABREU, 2016, p. 129, grifos meus)

Outro fragmento da análise narrativa evidencia um sujeito (auto)biográfico que se coloca em cena como ator e, pelas suas escolhas, também como autor.

Empenhado em elucidar um panorama histórico da Educação Musical no Distrito Federal, Levino se posiciona como um sujeito crítico trazendo à tona questões relacionadas à educação e a música. A partir daí, Levino fez ecoar, ao longo dos episódios narrados, duas palavras que pareciam traduzí-lo: “Lutei muito” [...] Do meu ponto de vista como entrevistadora observei que Levino fazia pequenas pausas na fala parecendo querer conversar consigo mesmo, puxando das memórias algo que pudesse elucidar o acontecimento narrado. Em seguida, com expressão firme, disse: “A educação musical não é nova na escola, só tiraram do currículo. E, isso é um problema! É uma luta!”. Os elementos que estavam presentes em sua voz denotava o que sentia, “uma vida inteira lutando pela música”. [...] “Fugi de casa aos 14 anos. Aguentei as consequências. Sempre lutei pela música. [...] O fio condutor de suas narrativas é permeado pelas lutas travadas ao longo de sua vida. Talvez, e parafraseando Carlos Drummond de Andrade,



o maestro Levino Alcântara é um lutador que sabe lutar consigo mesmo. Escutar as razões inerentes nos seus pontos de vista é reconhecer na experiência de um sujeito algo que nos atravessa, nos transforma. (ABREU, 2016, p. 126)

As temáticas que emergiam das narrativas ajudaram na construção da análise narrativa, cuja trama foi tecida pelas respostas compreendidas pelo próprio biografado, do porque havia sucedido tal acontecimento escolhido para ser contado.

*Vou lhe contar algumas histórias de como tudo começou. São muitas histórias... Foi uma luta... Em 1962 me mudei para Brasília. A Secretaria de Educação queria que eu ensinasse música nas escolas, que eu fizesse coral nas escolas. [...] Fui nomeado professor de música em uma escola pública de Brasília, na escola Elefante Branco, mas eu não quis o plano piloto. Eu quis Taguatinga porque lá não tinha nada especial nas escolas. Comecei a fazer meu trabalho de base. [...] Criei o coro madrigal com professores, alunos e serventes da escola de Taguatinga. Chamava-se coral de candangos. Esse trabalho nas escolas foi chamado de programa de educação musical nas escolas. [...] Em cada colégio e em cada cidade satélite eu coloquei um piano e dois professores. Eu não deixava Brasília sem coral cantando em todo o canto. Os que cantavam em outros corais passaram para o meu coral, porque o coral dos candangos cantava tão bem que todos queriam entrar. Eu tinha de trabalhar um nível entre eles. Criou-se até um constrangimento, mas o meu era bom. Fiquei oito anos nesse programa. Esse grupo foi aperfeiçoando. Fiz com o coral madrigal toda a história da música e de Brasília. Passou por mim a Vanda Odicica, o Ermelindo Castelo Branco – tenor e pianista, o Nei Matogrosso. Recebi o papa há 30 anos atrás com um coral de 300 vozes cantando em uma missa. Trabalhei demais! Foi uma luta de crédito. Ao finalizar a narração desse episódio com as palavras “foi uma luta de crédito”, o maestro Levino retomou-a depois de uma pequena pausa, e esclareceu: “Foi um luta de crédito, mas também de algumas perdas. O tempo da revolução botou abaixo o projeto. Se tivessem continuado aquele programa teria menos assaltante hoje”, ponderou de forma reflexiva. Em seguida, acrescentou com certa altivez: “Mas esse programa também me levou a pensar em criar uma escola de música para formar professores para ensinar nas escolas. Criei a Escola de Música de Brasília”. (ABREU, 2016, p. 128)*

Por meio da análise narrativa é possível perceber que “vivemos por meio da escrita de uma história”, pois é assim que nos apropriamos de nossa vida. É importante compreender que as pessoas têm uma história porque fazem narrativas. E essas histórias com a música, que se desenvolveram em diferentes tempos-espacos, nos levam a pensar na dimensão da experiência da formação, na musicobiografização.



A postura expressiva da autonomização leva Levino à conscientização de que os seus atos tornaram-se, para ele, significativos à produção de ricas memórias, pois, conforme Bruner (2001, p. 140), “Vivemos em um mar de histórias”, e Levino parece não ter dificuldades em compreender “o que significa nadar em histórias”. Como protagonista de sua própria história, o maestro Levino se coloca não como ator, mas autor de uma vida projetada. Ter um projeto de si consiste em tornar-se autor de uma vida vivida com consciência. Isso significa dizer que o mundo necessita de autores de si para tornar-se um bom lugar para se *conviver*. (ABREU, 2016, p. 129)

Como agente social foi evidenciado no processo de análise um sujeito que se coloca numa posição de agir para que mudanças e transformações ocorram no contexto em que se está inserido.

O fio condutor da história de vida de Levino é tramado pelas suas lutas espelhadas na de outras pessoas. Sua história expressa às tessituras que conferem legibilidade e visibilidade às suas causas. Para ele a formação de pessoas deve estar embrenhada de causas: “Devemos lutar muito para salvar esse país. É preciso aumentar o número de cursos com qualidade. Um país com tanta inteligência e capacidade... É tudo mais ou menos. Os jovens precisam acreditar em si mesmo para saber que vão influenciar outras pessoas. A crença em formar pessoas para um mundo melhor deve-se iniciar pelas crianças. Na época da ditadura eu trabalhava com crianças. Ajudei. Sugerir. Lutei, mas fui traído. O que parece ter magoado Levino não o impediu de continuar fazendo a sua história: “Hoje a minha relação com a Escola de Música e Secretaria de Educação é a de dar conselhos. Se me pedirem conselho eu dou, porque acho que tinha de ser diferente. Pensar na criança e não ficar fechado. Se a Secretaria tivesse concordado... Eu queria criar o ensino de música de tempo integral... Se tivesse deixado... Nem vou falar... Eu queria uma orquestra para educar crianças. Orquestra sinfônica? Não! Meu foco era educação musical. Minha preocupação era com a criança. Ou nos preocupamos com elas ou não salvaremos esse país”. (ABREU, 2016, p. 138)

Com esse relato, é possível perceber como um sujeito biografado, que acreditava que a “salvação desse país está na educação das crianças”, configura uma história que traz à tona sentidos para si e para os outros.

“Quero acordar crianças com concertos de Haydn. Eu não acredito em uma educação que não prepara a criança para o amanhã”. E, “no futuro”, disse Levino: “o sonho é continuar trabalhando. Quero fazer arranjos e montar histórias como a do Pedro e o Lobo para despertar o gosto pela orquestra. Estou fazendo cadernos didáticos para ensinar eles a gostarem de tocar um instrumento”. [...] Paulo Tavares (2013), amigo de Levino contou que “ele tinha um projeto de vida



que era o de levar música para aquelas crianças do sul do Pará, lugar este que escolheu para continuar trabalhando após a sua aposentadoria. Ele achava que ele ia mudar aquele lugar. Eu acho isso muito bonito. Ele foi uma figura como poucas vezes aparece, porque, às vezes, aparece”. [...] A experiência educativo-musical de Levino constitui-se de um trabalho transformador da cultura local, de um educador que compreende o mundo que lê. Como afirma Paulo Tavares, “acho que o Levino conseguiu ficar na sua história até morrer, e quando é que ficamos na própria história? Quando se está presente, e ele considerava que ia melhorar de saúde para continuar o seu trabalho. Ele tinha certeza que ia tocar Pedro e o Lobo com as crianças”. Ao tentar encontrar palavras para definir Levino, Paulo Tavares disse: “Ele era um músico, não tenho dúvidas, e acabou sendo também um grande educador. Mas acho que ele era mais que isso, ele foi um transformador. Você não pode ensinar ninguém a ser um grande transformador”. Paulo Tavares disse ainda que “os jovens precisam entender o que Levino queria, e como ele foi fazendo isso”. Nas palavras de Paulo Tavares, “ele conseguiu transformar, em alguns aspectos, a cidade de Brasília. Ele deu ferramentas para a cidade. As ferramentas são humanas. Eu não acredito muito em ferramentas que não sejam humanas”. Os amigos e ex-alunos de Levino “fizeram-lhe uma homenagem cantando a música carinho do compositor Pixinguinha. Ele está no coração das pessoas. E essas pessoas vão cuidar? Sozinho não se faz”, concluiu. (ABREU, 2016, p. 139-144)

Na análise da gestão biográfica dos *topois* do biografado é possível revelar um sujeito que constrói teorias argumentativas capazes de sustentar uma gênese de educação musical com elementos estruturantes. Esses elementos são informações que poderão vir a gerar problemáticas que envolvam a área de educação musical e, assim, avançar na natureza de conhecimentos advindos das narrativas (auto)biográficas.

O maestro Levino Ferreira de Alcântara deixou-se dizer que o seu projeto de vida consiste em trabalhar com crianças. Ele acredita que “temos de criar situações, condições para que a criança sinta prazer em aprender, recordar o que já aprendeu para fazer melhor outras coisas. As palavras de Levino remetem à uma concepção de um sujeito que considera a educação musical como experiência. Seu relato denota a centralidade da criança como sujeito de direito. Isso requer dos educadores musicais uma compreensão da sua inteireza de pensamento, sentimento, movimento e ação, para que assim, reconheçamos no aprendente suas formas de ver e representar o mundo da vida como modos legítimos de ser e de viver em sociedade. (ABREU, 2016, p. 138

Os rastros de Levino deixam marcas de um sujeito da experiência. Nas palavras de Bondía (2004) “um sujeito alcançado, tombado” [...] por aquilo de



que faz a experiência dele se apoderar”. Na sua narrativa estão implícitas as dimensões de sua compreensão relacionadas à reflexividade (auto)biográfica, que a criança realiza no ato de recordar e narrar, seja no cotidiano escolar, seja no fazer musical. O que vai ampliando seu repertório de visões de mundo.

O maestro parecia perceber que o fio de sua existência é o que torna disponível para promover transformações. Ter um projeto de vida é descobrir o seu potencial de ação. Trata-se, neste caso, de empoderar-se de uma história pessoal implicada com a profissional, construída nos esquemas de ação.

Procuramos mostrar, até aqui, algumas especificidades da análise narrativa, utilizada na pesquisa realizada com o maestro Levino Ferreira de Alcântara. A análise narrativa se constitui como um enredamento cuja posição discursiva, esquemas de ação, motivos recorrentes e gestão biográfica do sujeito são apreendidas pelo pesquisador, na tentativa de trilhar os caminhos de uma hermenêutica da relação das pessoas com a música, empreendendo um trabalho de musicobiografização de um sujeito, tanto do autor do relato, quanto dos que contam os relatos dos outros.

Ao teorizar sobre a sua maneira de enxergar o fenômeno estudado, o pesquisador também se deixa enredar no processo dissertativo como um investigador que, ao fazer aproximações epistemológicas entre as áreas de Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica, busca caminhos para exercitar a construção de conceitos. Como, neste caso, a Musicobiografização.

Nos estudos de Braga (2016) sobre a História de Vida do professor de violão popular Paulo André Tavares – professor aposentado da EMB, foi possível identificar que as narrativas com música permitiram problematizar os modos como esse educador musical concede sentido à sua história de vida profissional. Uma história de vida como docente de música, no ensino de violão popular, que foi se constituindo e sendo reconfigurada no ato de fazer narrativas com música. Foi o que contou, como contou e o que fez no ato de contar. Isto é, foi demonstrando no violão os seus princípios musico-educacionais que, segundo Braga (2016), tornou-se possível refletir sobre princípios e metodologias em educação musical para ensino e aprendizagem musical, por meio de narrativas com música. Esses princípios elucidativos de ensinar e aprender música, por meio da apropriação das narrativas de si com música, torna esse processo uma possibilidade dos sujeitos envolvidos praticarem a musicobiografização.



Os princípios de Paulo André Tavares são, de acordo com Braga (2016) “educativos e metodológicos – educativos, por ter a música sempre como começo, meio e fim, considerando o mundo musical do aluno; e metodológicos, pelo fato de instigar no aluno a curiosidade de compreender o que e como está tocando”. (BRAGA, 2016, p. 102)

O autor conta que foi durante a carreira docente que Paulo André Tavares foi descobrindo o seu jeito de tornar-se um sujeito epistêmico, capaz de gerar conhecimentos como professor de violão popular. Mas, foi como Paulo André Tavares constitui-se como sujeito (auto)biográfico, que Braga (2016) demandou reflexões sobre o ensinar e aprender violão popular, fazendo narrativas com música. E isso só foi possível pelas escolhas teórico-metodológicas do autor, cujos caminhos de pesquisa se constituíram por meio da Pesquisa (Auto)Biográfica.

Nesse sentido, o material biográfico mais apropriado para se fazer análise, nessa perspectiva, são os atos de musicobiografização aos quais os sujeitos se entregam. Isto é, por meio das narrativas que os sujeitos mantêm sobre si próprio. Nessa atividade, podem-se encontrar diferentes tipos de discursos em que a música é apresentada no ato de narrar, a fim de descrever, explicar, argumentar e avaliar seus posicionamentos. Desse modo, as narrativas com música tornam potencialmente acessíveis os sistemas de tematização e de valorização utilizados pelo sujeito que faz narrativas de si com música.

Ao narrar e, ao mesmo tempo, executar músicas e exercícios musicais no seu violão, Braga (2016, p. 78) compreende que “Paulo André Tavares expressa um sentimento de paixão por aquilo que faz e também pelo que pode levar o aluno a fazer musicalmente”. Para o autor é o modo como ele utiliza a música para expressar o que faz e como faz, que retroalimenta-se uma prática musical de descobertas e respeito pelo que o outro é capaz de elaborar musicalmente considerada, prioritariamente, pelas narrativas dos sujeitos nesse processo do fazer musical.

Oras, considerar as narrativas com música de alunos e professores, é praticar aquilo que Bondía, (2004) nos convida a espreitar, requerendo-se lentificar o processo do fazer musical, refletindo nele as subjetividades e as singularidades do sujeito envolvido na experiência do escutar e sentir. Demorando-se nos detalhes, suspendendo a opinião, o automatismo e cultivando a atenção. Falando sobre o que nos acontece aprendendo a lentidão, escutando os outros, cultivando a arte do encontro e dando-se tempo e espaço (BONDÍA,



2004, p.160). Dito de outro modo, é devolver ao sujeito as narrativas que faz de si para, assim, construir possibilidades de se colocar na posição de um sujeito (auto)biográfico.

A esse respeito, Braga (2016) considera que, “tem-se, na visão de Paulo André Tavares, a compreensão de que o mote para estreitar o mundo de alunos e professores é considerar que, a relação entre pessoas e músicas é permeada de narrativas com música – algo constante na vida desse educador musical” (BRAGA, 2016, p. 86). Essa trama de sentido, dada por ele mesmo para a sua trajetória profissional, foi enriquecida pelas narrativas de si, não somente de como se faz música, mas também de como e o que fez dessa música em sua vida. Com base nas palavras de Delory Momberger (2014, p. 37), de que “[...] não fazemos narrativa porque temos história, mas temos história porque fazemos narrativa”, é possível afirmar que Paulo André Tavares não narra sobre a música que faz, mas faz música ao narrar. (BRAGA, 2016, p. 88)

Dos esforços interpretativos de Braga (2016), isto é, daquilo que foi compreendido por ele das narrativas com música do educador musical Paulo André Tavares, que fez música ao narrar-se professor de violão popular, o autor compreende que “isso nos instiga a pensar que as metodologias de ensino nascem dos princípios e conceitos advindos da experiência com música, uma vez que o objetivo não está dado para a simples execução da música; ao contrário, ele é provocado e estimulado a ser construído no processo”. Para o autor, portanto, “o trabalho vai sendo editado para que a música, de fato, se concretize. É uma metodologia que vai acontecendo na ação, com e por meio de narrativas com música”. (BRAGA, 2016, p. 96)

Nessa direção, o autor nos convida a pensar que ao fazer música e apreender do processo concernente às narrativas com música, é possível considerar que são os efeitos gerados das narrativas com música que o processo de apropriação e transmissão de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais vão sendo objetivados. Assim, o sujeito ao narrar-se com música, e que traz nas narrativas os seus princípios, é tomado como o protagonista do fazer musical. É o sujeito (auto)biográfico. Dito de outra forma, é o sujeito que traz na experiência da formação a musicobiografização.

Diante do exposto é possível considerar que, no processo de musicobiografização não se constroem propostas de como fazer, mas como fez e como



vivenciou e transformou esse fazer em experiência formativa. É, sem dúvida, o cerne de um conceito que, utilizados em processos pedagógico-musicais, consiste em narrar o que se faz, reconfigurando assim a experiência da formação de se fazer música com elementos (auto)biográficos.

## Considerações finais

Fazer análise narrativa, a partir de Histórias de Vida de Educadores Musicais que ajudaram a constituir a educação musical no Distrito Federal, é um indicador da intencionalidade de se debruçar em epistemologias que contemplem, nas dimensões da compreensão, teorias biográficas envolvendo aspectos músico-históricos, pedagógico-musicais e músico-biográficos.

O modo como esses educadores musicais se apropriaram da sua história no curso da vida, julgados por eles como importantes nessa escrita de si, nos ajuda na compreensão de como o sujeito (auto)biográfico, que se relaciona com a música, se apropria e transmite conhecimentos musicais. É nesse sentido que as dimensões da compreensão de si, cujas estruturas teóricas biográficas são empregadas nos discursos, nos esquemas de ação, nos motivos recorrentes e tematizados, levam os sujeitos à musicobiografização.

Diante do exposto, podemos enxergar na musicobiografização dimensões da compreensão de como o campo da Educação Musical vem se configurando na perspectiva de Educadores Musicais. Logo, e sob um duplo ponto de vista – campo do conhecimento e sujeito (auto)biográfico estão implicado na construção da Educação Musical.

---

**Resumo:** O presente trabalho apresenta os primeiros resultados da pesquisa, de caráter longitudinal, “A Construção da Educação Musical no Distrito Federal e História de Vida de Educadores Musicais Brasileiros”. A pesquisa se ocupa com a música nas escolas de educação básica (Vertente I) e a com construção de Histórias de Vida de destacados educadores musicais do Distrito Federal e do Brasil (Vertente II). Para este trabalho, o foco consiste em apresentar os primeiros resultados de pesquisa relacionados à Vertente II, que objetiva compreender como o campo da Educação Musical vem se configurando, na perspectiva de educadores musicais com destaque no cenário estadual. Um dos desdobramentos desse objetivo consiste em dar visibilidade às histórias de vida profissional de destacados nomes de educadores que fizeram/fazem a história da área e sua importância na História da Educação Musical, em especial do Distrito Federal. Caso do maestro Levino Ferreira de Alcântara e do professor de violão popular Paulo André Tavares, ambos da Escola de Música de Brasília. Procuramos afinar o aporte teórico-metodológico da Pesquisa (Auto) Biográfica, que emprega fontes como as narrativas (auto)biográficas na tentativa de trazer avanços



do conhecimento para o objeto de estudo da Educação Musical no qual as histórias de vida têm grande representatividade. A partir desses primeiros resultados, acreditamos que as histórias de vidas implicadas com o campo da Educação Musical evidenciam princípios músico-educacionais que contribuem na construção do conceito de musicobiografização.

**Palavras-chave:** Campo da Educação Musical; História de Vida de Educadores Musicais; Pesquisa (Auto)Biográfica; Musicobiografização.

**Abstract:** This work presents the first results of a research, in a longitudinal approach, “The Construction of Music Education in the Federal District and the History of Life of Brazilian Music Educators”. The research asserts itself in two ways, as the role of music in the elementary school education (Path I) and as the construction of the History of Life of well-known music educators in the Federal District and in Brazil (Path II). For this work, the focus consists on showing the first results in the research related with the Path II, which aims to comprehend how the field of Music Education has been built by itself, in the perspective of the music educators highlighting a State scenario. One of the developments that came from this objective consists in drawing attention to the histories of life of well-known professionals that made/have made the history of the field and his importance in the History of Music Education, in special in the Federal District, as the maestro Levino Ferreira de Alcântara and the teacher of popular guitar Paulo Andre Tavares, both from the Brasília Music School. The theoretic and methodological approach of the (Self)-Biographic research used in this research was refined, that applies sources as the self-biographic narratives in an attempt to bring advances of knowledge for the Music Education object of study in which histories of life has a great representativeness. From these first results, we believe that histories of life intertwined with the field of Music Education shows music educational principles that contribute in the construction of the concept of musicbiographization.

**Keywords:** Music Education Field; History of Life of Music Educators; (Self) Biographical Research; Musicbiographization.

## Bibliografia

ABRAHÃO, Maria Helena M.B. Destacados Educadores Brasileiros: Suas histórias, nossa história. EDIPURS, 2016.

\_\_\_\_\_. Profissionalização Docente e Identidade – A Invenção de Si. *Revista Educação*. Porto Alegre, RS, ano 2007, nº especial, p. 163-185, out. 2007.

\_\_\_\_\_. O Sujeito Singular-Plural - Narrativas de Trajetórias de Vida, Identidade Profissional e Saberes Docentes. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). *Pesquisa (Auto) Biográfica e Práticas de Formação*. 1 ed. São Paulo / Natal: PAULUS / EDUFERN, 2008, v. 1, p. 81-105.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Levino Ferreira de Alcântara: a gênese da educação musical no Distrito Federal. In: (Org.) ABRAHÃO, M. H. M.B. *Destacados Educadores Brasileiros: suas histórias, nossa história*. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2016, p. 119-146.

\_\_\_\_\_. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. *Revista da ABEM*, Londrina, vol. 23, n. 34, p. 125-137, jan-jun, 2015.

\_\_\_\_\_. Aproximações epistemológicas a partir da História de Vida do Maestro Levino Ferreira de Alcântara. Eixo Temático 1: Pesquisa (Auto)biográfica, fontes e questões, p. 74-91. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, Rio de Janeiro/RJ, 2014. *Anais...* Rio de Janeiro/RJ: VI CIPA, 2014.



\_\_\_\_\_. A construção da educação musical escolar no Distrito Federal. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2013, Pirenópolis/GO. *Anais...* Pirenópolis/GO: ABEM, 2013.

\_\_\_\_\_. Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores. *Tese (Doutorado em Música)*. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALMEIDA, J. e LOURO, A. Narrativas de professores de música: entrelaçando vivências com a música e seu ensino e a atuação na educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 37, p. 67-80, jul-dez, 2016.

ALHEIT, Peter. Aprendizagem Biográfica: dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. In: (Org. ILLERIS, Knud), *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, p. 138-152, 2013.

ANEZI, F; GARBOSA, L; WEBER, V. Do Uruguai ao Brasil: memórias de iniciação musical da professora Maria Del Carmen Macchi Cabrera. In: CONGRESSO DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 5, 2012. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012, p. 296-302.

BOLÍVAR, A. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de dados. In: (Orgs) PASSEGGI, M.C; ABRAHÃO, M.H.M.B. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica: Tomo II*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre:EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 79-109.

BONDÍA, Jorge Larossa. *Linguagem e educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRAGA, Eudes de Carvalho. Paulo André Tavares: Narrativas com Música de um Professor de Violão Popular. *Dissertação (Mestrado em Música)*. Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2ª edição, 2014.

\_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 17, nº 51, set. – dez., 2012.

FERRAROTTI, Franco. *Sobre a autonomia do método Biográfico*. Sociologia problemas e práticas. N9, 1991. P. 171-177.

GARBOSA, L. et al. Entre memórias e histórias: lembranças de iniciação musical de professores de música. In: CONGRESSO DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 5, 2012. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012, p. 326-332.

GAULKE, Tamar G. Aprendizagem da docência em música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. *Dissertação (Mestrado em Música)*. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e Funções do Conhecimento Pedagógico-Musical. Trad. Jusamara Souza. In: *Em Pauta*, v.11, n. 16/17, p.50-73, PPG em Música/ UFRGS, 2000.

LIMA, J. Ilgeburg Hasenack: Memórias de uma educadora musical. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2013.

LIMA, J; GARBOSA, L. A trajetória de vida da professora Ilgeburg Hasenack e o cotidiano pedagógico-musical de suas práticas na cidade de São Leopoldo/RS. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 15, 2012. Montenegro/RS. *Anais...* Montenegro: ABEM, 2012, p. 472-477.



LOPES, Mariana. F. As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante. *Dissertação* (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

LOURO, Ana Lúcia (Org.) ; TEIXEIRA, Z. L. O. (Org.) ; RAPOSO, M. (Org.) . Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. v. 1. 175 p.

MACHADO, R. Narrativas de professor de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2012.

MAFFIOLETTI, Leda de A.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Princípios epistemológicos da pesquisa narrativa em educação musical. In: VIII ENCONTRO DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 8, 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CIPA, 2014.

MARQUES, Olívia A. B. Pequenos enredos nas Escolas Parque de Brasília: o que contam as crianças sobre a aula de música. *Dissertação* (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação "Música em Contexto" da Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2016.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

PEDRINI, Juliana. Concepções de aula de música no ensino fundamental: um estudo com mães de alunos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17. 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008, p. 1-6. CD-ROM.

PEDRINI, J. R.; MAFFIOLETTI, Leda de A.. Aprendizagem Musical: o que os alunos narram. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – V CIPA, 2012, Porto Alegre. *Anais...* V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – V CIPA. São Leopoldo: Casa Leiria, 2012, p. 1058-1061.

PEDRINI, Juliana Rigon. Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

QUEIROZ, Andrea, M. Experiências Formativas de Jovens Instrumentistas: um estudo a partir de entrevistas narrativas. *Dissertação* (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação Música em Contexto. Universidade de Brasília, 2015.

RASSLAN, Simone N. O sujeito-ator e a música na constituição de si : uma perspectiva narrativo biográfica. 2014. *Dissertação* (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa Biográfica e Entrevista narrativa. *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Wivian Weller, Nicolle Pfaff (Organizadoras) 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Mara P. A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/ CRMB: um estudo a partir de entrevistas narrativas. *Dissertação* (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação Música em Contexto. Universidade de Brasília, 2015.

SOARES, Iuri C. Significados das aulas de música na escola: um estudo narrativo com duas estudantes do ensino médio. *Dissertação* (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.



SOUZA, Elizeu C. *Biografar-se e empoderar-se: entrevista autobiográfico-narrativa e percursos de formação da professora Dilza Atta*. In: ABRAHÃO, M. H.M.B. Destacados educadores brasileiros suas histórias, nossa história. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 65-95.

SOUZA, Jusamara V. Pensar a educação musical como ciência: a participação da ABEM na construção da área. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 25-30, mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9, 1996. *Anais...*, Rio de Janeiro: ANPPOM: Rio de Janeiro, p. 80-86, 1996.

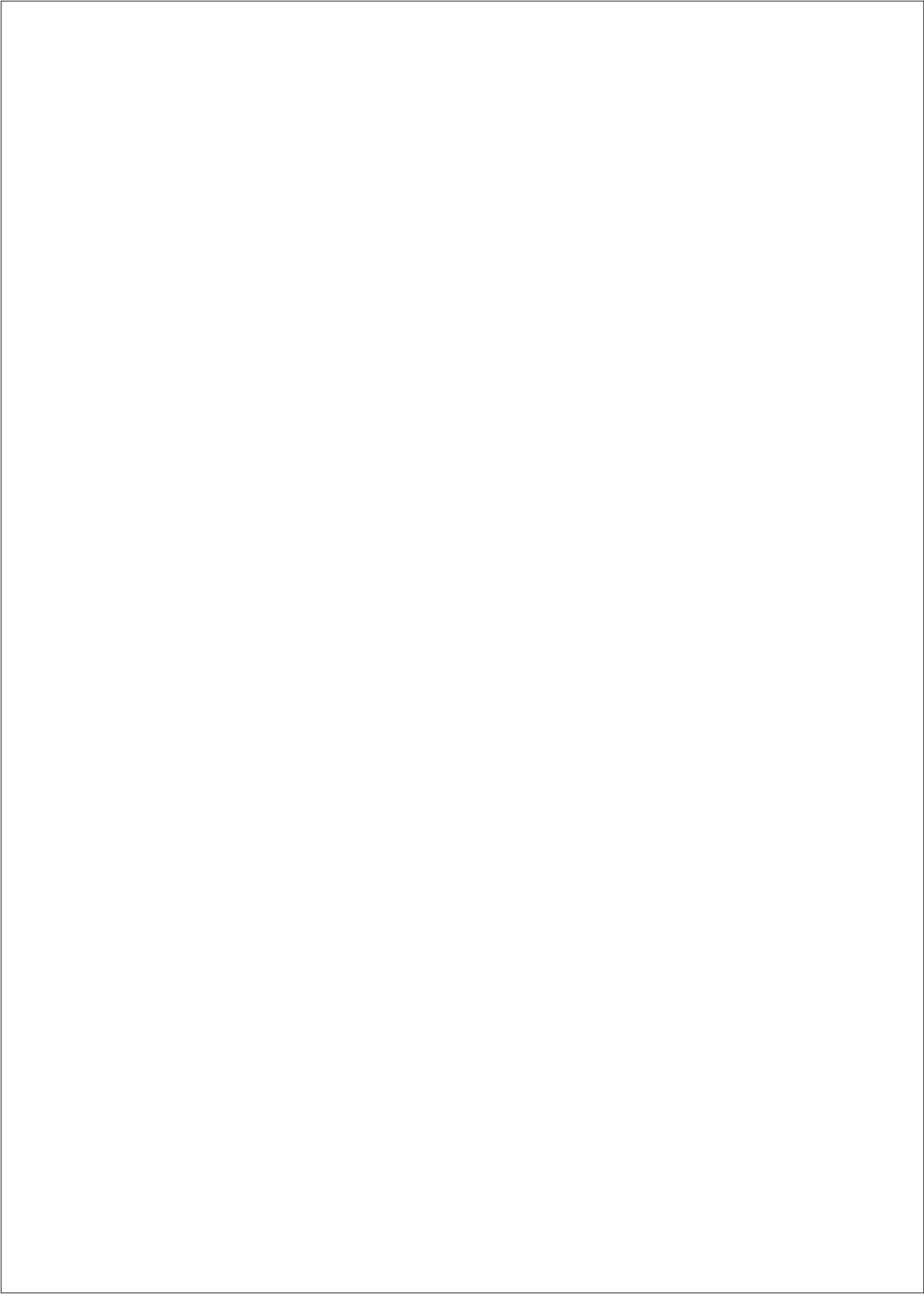
PASSEGGI, M. C. Narrativas da Experiência na pesquisa-formação: Do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016.

TORRES, Maria Cecília A. R. Identidades Musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia. *Tese (Doutorado em Educação)* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

Recebido em Abril de 2017

Aprovado em Maio de 2017







# A oferta do atendimento educacional especializado nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba, no contexto da política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva

*The offer of educational assistance specialized in the municipalities of the metropolitan north of Curitiba, in the context of national level of special education, from the inclusive education*

---

**Louize Mari da Rocha**

Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR)

**Sueli Fernandes**

Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR)

## Introdução

N a última década, foram consolidadas ideias e princípios pautados na perspectiva dos direitos humanos anunciados nas conferências internacionais realizadas em Jomtien (UNESCO, 1990) e Salamanca (UNESCO, 1994), enfatizando o direito à educação e a satisfação das necessidades educacionais de todos os alunos no espaço das salas de aula do ensino comum, em especial, daqueles identificados como público-alvo da educação especial.

No Brasil, a partir dos anos 2000, mudanças foram incorporadas aos discursos oficiais no período de transição de um modelo de educação especial, organizado de forma paralela à educação comum, para um modelo dito inclusivo ancorado na concepção de sua transversalidade e interatividade aos demais níveis, etapas e modalidades do sistema educacional geral.

Nesse sentido, considerando-se o contexto de produção de textos, constituído pelos textos legais oficiais (MAINARDES, 2006), a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)” é o



documento que mais objetivamente apresenta, define e demarca o posicionamento do Estado em relação à incorporação da perspectiva inclusiva, já que “instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira” no campo das políticas de educação especial. Seguem-se a este texto, inúmeras resoluções, decretos, notas técnicas e pareceres que colaboram para construir a “hegemonia discursiva” por meio da difusão massiva de documentos oficiais que objetivam explicar, publicizar, popularizar e legitimar entre alunos, professores, gestores e demais atores do processo educacional as concepções e políticas almejadas (SHIROMA et al, 2005, p. 429). Dito isso, neste trabalho, ao nos referirmos à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estaremos aludindo ao conjunto de textos que compõem o ordenamento jurídico (BRASIL, 2008, 2009, 2010a,b, 2013, 2014, 2015) necessário à implementação desse discurso ideológico.

No documento fundador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, define-se educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado por meio de recursos e serviços utilizados no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). Esta definição refina e substantiva uma concepção (modalidade transversal), um modelo (o atendimento educacional especializado) e um espaço prioritário de oferta (o ensino regular). O alunado público-alvo da educação especial também passa a ser redimensionado, a partir de 2008, contemplando pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Comparativamente ao principal texto norteador da política de educação especial anterior, publicizado na gestão FHC e instituído pela Resolução nº 02/2001 e pelo Parecer nº 17/2001, que estabelecem e normatizam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a, b), muitos elementos poderiam ser tomados como foco de análise e reflexão. No entanto, dado que este trabalho pretende uma leitura crítica do atendimento educacional especializado (AEE) em uma realidade concreta, ocupamo-nos de refletir sobre a decisão política da exclusão do caráter substitutivo da educação especial, vigente até 2008.

Dito de forma objetiva, dentre as quatro finalidades previstas pela educação especial no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na



Educação Básica – apoio, complementação, suplementação e/ou substituição (BRASIL, 2001) – apenas mantém-se, na política pós 2008, além do apoio, seu caráter complementar e/ou suplementar ao ensino regular. Esse modelo de atendimento, o AEE, deve ser realizada em sala de recursos multifuncional (SRM), na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Ao nosso ver, essa decisão teve efeito significativo nas disputas e debates envolvendo Estado e movimentos sociais quanto às questões de concepção, financiamento e organização dos serviços da educação especial no sistema de ensino. O modelo definido nessa perspectiva assume, em tese, desdobramentos na oferta de serviços, até então existentes e amparados legalmente, como as classes e escolas especiais, que seriam redimensionados ou suprimidos das redes municipal e/ou estadual de ensino, devido ao seu caráter substitutivo à escolarização no ensino regular, ideologicamente contrários à perspectiva da educação inclusiva. Dizemos “em tese” porque nos interessa investigar justamente o grau de impacto das mudanças ocorridas na organização da oferta do AEE nos cenários locais municipais, desde a incorporação desse ideário.

A tarefa de hegemonizar o atendimento educacional especializado complementar/suplementar como modelo de oferta, se consubstancia no conjunto de textos legais oficiais, em que o governo federal põe em curso um conjunto de programas, ações e projetos<sup>1</sup> subsidiados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A disponibilização de materiais pedagógicos, tecnológicos, transporte escolar acessível e recursos financeiros para reformas e/ou compra de equipamentos acessíveis, objetivando a adesão e pactuação dos municípios à política oficial. Nesse conjunto, nos interessa destacar o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais que tem como objetivo:

Assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; Dispo-

---

<sup>1</sup> Os programas desenvolvem ações contemplando a formação de gestores e educadores, a produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, a disponibilização de recursos tecnológicos e a melhoria da infraestrutura das escolas. Entre eles destacam-se: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa BPC na Escola; Transporte Escolar Acessível; Projeto Educação Infantil 100% Acessível: acesso, permanência e qualidade.



nibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2015)<sup>2</sup>.

A Resolução nº 4/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica e indica que sua institucionalização se dá pela organização e implantação, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola, ou em outra escola de ensino regular, em turno inverso ao da escolarização do alunado público-alvo da educação especial, não sendo substitutivo às classes comuns. A legislação indica que poderá ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições sem fins lucrativos, denominação que passa a substituir a terminologia “escola especial”, amplamente disseminada no senso-comum.

Essa diretriz determina que pesquisas que tenham como objeto a modalidade de educação especial em contexto inclusivo não podem prescindir da análise da oferta do AEE em sala de recursos multifuncionais como variável determinante na avaliação da efetividade da política educacional, a partir das diretrizes oficiais de 2008.

No entanto, a política não se encerra na publicização de textos legais, já que estes, em interação dialógica com os atores sociais, sofrem interpretação e reinterpretção sendo modificados (BALL E BOWE, *apud* MAINARDES, 2006), razão pela qual apontamos a relevância de estudos locais que contribuirão para a compreensão do contexto da prática em sua realidade concreta, onde a política é interpretada e recriada.

Em busca do objetivo de apresentar uma leitura crítica do atendimento educacional especializado nos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, capital do Paraná, identificando desafios à implementação dos princípios e ações publicizados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008, passamos a apresentar o percurso metodológico que circunstanciou a investigação.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 19 jul. 2015.



## A Implantação das salas de recursos multifuncionais e a oferta da educação especial nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba

Diante da indagação dos impactos produzidos na concepção/organização do atendimento educacional especializado dos diferentes municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, valemo-nos de recorte de dados coletados na pesquisa de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação/Linha de Políticas Educacionais, da Universidade Federal do Paraná, que tem como objeto a gestão da educação especial, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

O processo de coleta de dados foi realizado em duas etapas distintas, nos meses de abril e maio de 2015. A pesquisa documental e bibliográfica constituiu a primeira etapa e compreendeu a análise de textos legais e oficiais publicizados pelo setor responsável pela educação especial de cada município, bem como de documentos relativos à oferta do AEE, ao alunado a que se destina, a acessibilidade nos prédios escolares e aos programas existentes subsidiados pelo MEC/SECADI. Na segunda etapa, foi realizada entrevista semiestruturada com todos os gestores da educação especial, cujas questões contemplaram como eixos temáticos: o histórico da educação especial no município; a concepção de educação inclusiva do gestor; políticas educacionais inclusivas no município; avaliação da política nacional de educação especial/inclusiva. Na discussão dos resultados procurou-se produzir análise dialógica entre dados qualitativos e quantitativos obtidos junto aos gestores da educação especial. O recorte configurado neste artigo apresentará resultados relativos ao eixo “políticas educacionais inclusivas no município”, com base nos dados relativos à oferta do atendimento educacional especializado.

A Área Metropolitana Norte de Curitiba é composta por 14 municípios (FIGURA 1), sendo: Adrianópolis, Almirante Tamandaré, Bocaiuva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná. Somente o município de Almirante Tamandaré não aceitou participar deste estudo, totalizando 13 municípios pesquisados. Neste estudo, cada município será designado por uma letra do alfabeto (13 letras de A a M) com o intuito de se preservar a identidade dos responsáveis pelos dados disponibilizados e sua origem.



Figura 1 - Municípios que compõem a Área Metropolitana Norte de Curitiba



Fonte: Wikipédia<sup>3</sup>. Adaptado pelo autor (2016).

É importante destacar que quase a totalidade dos municípios pesquisados não possui sistema próprio de ensino, sendo regido pelas diretrizes político-administrativas do Conselho Estadual de Educação e das diretrizes curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Tem importância fundamental contextualizar a singularidade assumida pelo Paraná nos rumos da política de educação especial, em muitos aspectos frontalmente divergente da política do governo federal, especialmente no que tange ao caráter substitutivo da educação especial, que continua a ser ofertada e financiada pelo poder público, por meio de convênios entre a SEED-PR e as instituições especializadas filantrópicas.

As instituições especializadas paranaenses ofertam atendimento educacional especializado substitutivo para todos os grupos que compõem o alu-

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/4/4d/Mapa-regiao-metropolitana2.gif/280px-Mapa-regiao-metropolitana2.gif>>. Acesso em 23 fev. 2016.



nado público-alvo da educação especial, com exceção de alunos com altas habilidades/superdotação. Do grupo de pessoas com deficiência, é quase que hegemônico o atendimento a alunos com deficiência intelectual.

Em 2011, considerando-se as diretrizes de financiamento do MEC/SEESP, contabilizando duplamente, no âmbito do FUNDEB, a matrícula concomitante de alunos em classe comum de ensino regular público e em instituições de educação especial filantrópicas, houve decisão política da SEED-PR de ofertar escolarização formal nas instituições especializadas e autorizar a denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I, e Educação Profissional/Formação inicial, por meio da Resolução SEED/SUED/DEEIN nº 3.600/2011. Destaca-se o Art. 2.º da referida legislação que a oferta educacional ocorrerá com a participação em Políticas e Programas Públicos.

A política adotada no estado do Paraná não é uma novidade, pois retrata um quadro político histórico envolvendo a educação especial brasileira. Nessa direção, Silva (2002) analisa que a expansão do atendimento em educação especial no Brasil sempre foi marcada pelo respaldo estatal, por meio do financiamento dos serviços das instituições especializadas pela cessão de recursos humanos, ou repasse de recursos financeiros. Por meio da omissão do Estado quanto à organização da educação especial na rede pública ocorre o fortalecimento pelas instituições privadas sem fins lucrativos.

Situando essas especificidades do contexto local e tomando como base as informações dos diferentes municípios pesquisados observamos que o AEE ocorre em diferentes espaços e não apenas em sala de recursos multifuncional ou em centro de atendimento especializado como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), conforme demonstram os dados da TABELA 1. Os demais serviços existentes respaldam-se na Deliberação nº 02/2003 (PARANÁ, 2003) inspirada no paradigma integrador enunciado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), com uma diversidade de terminologias que, verificadas na prática, nada mais são do que salas para atendimento específico por áreas de deficiência organizadas em escolas comuns, além de classes e escolas especiais.



Tabela 1 - Caracterização da oferta da educação especial nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba pós Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Município	SR	SRM	CAES	CAEDV	CAE – Surdocegueira	CE	EE	CAE	Outro	Qual?
A		X	X							
B		X				X	X			
C		X	X	X			X	<b>X</b>		
D				X		X			X	Sala de Apoio
E		X	X	X			X			
F	X	X		X	X	X	X	<b>X</b>		
G		X								
H		X	X	X						
I	X	X					X		X	Centro de AEE
J		X	X	X			X	<b>X</b>		
K		X	X	X		X	X			
L		X		X			X			
M							X			
Total	<b>02</b>	<b>11</b>	<b>06</b>	<b>08</b>	<b>01</b>	<b>04</b>	<b>09</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	

**Fonte:** AUTOR (2016).

**Legenda:** SR: Sala de Recursos;

SRM: Sala de Recursos Multifuncional;

CAES: Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da surdez;

CAEDV: Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência visual;

CAE – Centro de Atendimento Educacional Especializado;

CE: Classe Especial;

EE: Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Em relação à oferta do AEE complementar/suplementar ao ensino regular há uma diversidade de contextos para contemplar as diferentes áreas de atendimento. Todos os municípios aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação (MEC), totalizando 67 SRMs em funcionamento. Apenas dois municípios (D e M) não possuem espaço disponível para a efetivação desse serviço.



Em relação aos alunos que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação, apenas os municípios I e K ofertam AEE para este público evidenciando-se a necessidade de difusão dos estudos e pesquisas na área para que os alunos possam ser identificados e atendidos no contexto de sala de aula do ensino comum com atendimento suplementar, promovendo o enriquecimento curricular por meio do AEE. Outra área deficitária refere-se ao AEE para alunos com surdocegueira, já que apenas o município F conta com matrículas nessa área.

Há uma especificidade no Estado do Paraná em relação às deficiências sensoriais e físico neuromotora, já que esses alunos não recebiam atendimento nas tradicionais salas de recursos, mas em um serviço denominado centro de atendimento educacional especializado: na área da Surdez (CAES), na área da Deficiência Visual (CAEDV), na área da deficiência física neuromotora (CAEDF). Como na política pós 2008, a denominação “Centro de Atendimento Especializado” assume uma simbologia e indicação específica, vinculada às instituições especializadas, está em processo a progressiva transformação dos antigos CAES para SRM, razão pela qual a TABELA 2 demonstra que apenas os municípios B, I, M e G não contam com CAES. Parte desses alunos migraram para esse serviço e parte continua sendo atendida nos CAES. Sobre essa questão, o município I é o único que possui um serviço diferenciado específico para os alunos com surdez e deficiência visual (baixa visão e cegueira), também denominado Centro de Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de espaço situado no contexto da escola comum com equipes especializadas para a oferta do AEE complementar, além de apoio aos professores e alunos no contexto do ensino regular.

Já em relação ao AEE substitutivo ao ensino regular, dos 13 municípios pesquisados, nove possuem escola de educação básica na modalidade de educação especial sendo que dois desses municípios (I e J) possuem duas instituições, uma mantida pela prefeitura e, outra, por instituição filantrópica. Neste sentido, há onze escolas de educação básica na modalidade de educação especial em pleno funcionamento na Área Metropolitana Norte de Curitiba – duas municipais e nove filantrópicas - evidenciando, com isto, que a estrutura organizacional da educação especial ofertada a alunos com deficiência intelectual em escolas especiais no estado do Paraná é assumida pelas entidades filantrópicas por meio de convênios firmados com a Secretaria Estadual de Educação (MORAES, 2011).



As TABELAS 2 e 3 nos oferecem um panorama mais consistente do número total por serviço da educação especial existentes nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba, além do número total de alunos atendidos em caráter complementar/suplementar e/ou substitutivo.

Tabela 2 - Serviços da educação especial existentes nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba

Serviço	Quantidade
Sala de Recursos (SR)	13
Sala de Recursos Multifuncional (SRM)	67
Centro de AEE - área da surdez (CAES)	09
Centro de AEE - área da deficiência visual (CAEDV)	13
Centro de AEE (CAE) - Surdocegueira	01
Classe Especial (CE)	38
Escola Especial (EE)	11
Outro	11 <sup>4</sup>

**Fonte:** AUTOR (2016).

Tabela 3 - Quantidade de alunos matriculados nos diferentes serviços da educação especial existentes nos municípios com caráter complementar/suplementar (SR, SRM, CAES, CAEDV, CAE - Surdocegueira e Centro de AEE) e com caráter substitutivo (CE e EE)

Complementar/Suplementar		Substitutivo	
Município	Nº de alunos	Município	Nº de alunos
<b>A</b>	07	A	---
<b>B</b>	11	B	92
<b>C</b>	147	C	101
<b>D</b>	03	D	25
<b>E</b>	28	E	53
<b>F</b>	124	F	590
<b>G</b>	03	G	---
<b>H</b>	46	H	---
<b>I</b>	357	I	96

<sup>4</sup> Incluem-se aí seis Salas de Apoio, quatro Centros de Atendimento Especializado e um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado às Deficiências Sensoriais.



<b>J</b>	413	<b>J</b>	56
<b>K</b>	60	<b>K</b>	46
<b>L</b>	62	<b>L</b>	118
<b>M</b>	---	<b>M</b>	36
<b>Total</b>	<b>1.261</b>	<b>Total</b>	<b>1.213</b>

**Fonte:** AUTOR (2016).

**Legenda:** (---) – Não possui serviço com caráter substitutivo<sup>5</sup>.

Aparentemente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tem tido êxito no Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), já que houve adesão de onze municípios (dos 13 investigados) da Área Metropolitana Norte de Curitiba. No entanto, em um olhar mais atento percebemos que a implantação do atendimento educacional especializado em SRM como preconiza a política, não legitima o princípio do caráter complementar/suplementar ao ensino comum, já que coexistem outros serviços de caráter substitutivo. Há 38 classes especiais, destas, 32 integram os serviços da educação especial de um único município (F).

Observa-se que as novas SRMs implantadas são fruto da transformação das antigas Salas de Recursos (modelo hegemônico anteriormente a 2008), com a manutenção das mesmas concepções, práticas e alunado, até então vigentes. Nos sugere ser essa uma estratégia utilizada para que o município tenha direito aos recursos orçamentários/infraestrutura do governo federal destinados às SRMs, sem a incorporação de sua concepção ideológica de atendimento na perspectiva inclusiva.

Na TABELA 2 observa-se, também, que embora a SEED esteja orientando os municípios a transformarem as antigas salas de recursos em salas de recursos multifuncionais, elas funcionam na região enquanto salas de recursos para atendimento específico aos alunos que apresentam transtornos funcionais específicos. Com a publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com transtornos funcionais específicos deixaram de ser alunado da educação especial e, ainda assim, ou subsiste o atendimento em salas de recursos que não

<sup>5</sup> Os municípios A, G e H não contam com escolas de educação básica na modalidade de educação especial.



foram fechadas, ou esses alunos foram reencaminhados para as SRMs. A transformação, portanto, obedece aos interesses financeiros advindos da adesão ao programa de SRM e não ao seu ideário.

Na TABELA 3 observamos que existem 1.261 alunos público-alvo da educação especial no ensino regular beneficiando-se dos atendimentos da educação especial enquanto caráter complementar e/ou suplementar e 1.213 alunos recebendo os atendimentos, de forma substitutiva, em classes especiais e escolas de educação básica na modalidade de educação especial. Analisados caso a caso, sete (50%) dos municípios possui número maior de matrículas em AEE complementar/suplementar (A, C, G, H, I, J, K) e apenas três deles (4,3%) não ofertam atendimento em caráter substitutivo (A, G, H). Em análise ainda mais detalhada, se considerados o pequeno número de alunos atendidos em dois deles (A e G) e a oferta limitada de serviços, comparativamente aos demais municípios, conclui-se que não se trata exatamente de adesão ideológica à política nacional de educação inclusiva.

O município F possui um grande desafio diante da construção de um sistema educacional inclusivo, tendo em vista a quantidade de alunos com deficiência atendidos em serviços substitutivos ao ensino comum. São 384 alunos matriculados em classe especial e 570 alunos em escola de educação básica na modalidade de educação especial. De acordo com dados coletados em outros instrumentos da pesquisa, 39% desses alunos frequentam uma APAE no próprio município e 61% são distribuídos em instituições especializadas no município de Curitiba. Além disso, F possui uma lista de espera de 572 alunos com deficiência para matrícula numa escola de educação básica na modalidade de educação especial.

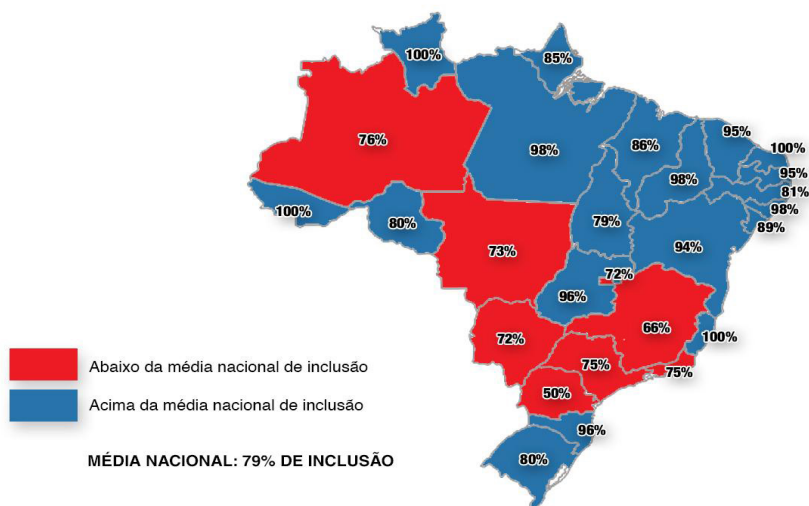
Em síntese, observa-se que o número de alunos em atendimento substitutivo é significativo nos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba, demonstrando, com isso, as contradições e desafios na concretização da política nacional de educação inclusiva (TABELA 3). Tendo em vista que o direito ao financiamento passa pela oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar e/ou suplementar, percebe-se que os municípios “mascaram” o sistema alterando terminologias, mas mantendo intacta a estrutura paralela histórica da política local.



Como consequência, observa-se uma justaposição de serviços, já que salas de recursos foram transformadas em salas de recursos multifuncionais, mas há, ainda, esse serviço remanescente. A justaposição, nesse sentido, significa compor dois modelos de atendimento com concepções distintas sem mudança ideológica, ou seja, as mudanças são superficiais, apenas na forma (terminologia), mas não no conteúdo (integração/inclusão), já que os serviços antigos não são eliminados. Em seu conjunto, a realidade dos municípios investigados corrobora dados do MEC (FIGURA 2) que indicam o estado do Paraná com a menor taxa de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular – 50%, em relação à média nacional.

Figura 2 - Taxa de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na educação básica

### **Taxa de inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Básica**



**Fonte:** Principais indicadores da educação especial – MEC/SECADI (2015).

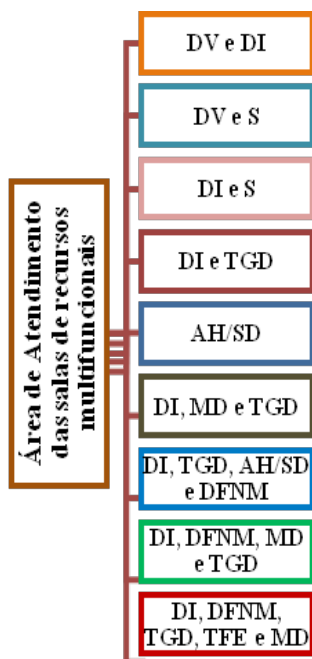
Esses dados podem ser reveladores de uma política de “contramão” da inclusão, mas também explicitar a natureza dialética desse processo de transição e corroboram análise de Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006) quanto à necessidade de nosso escopo de análise da política educacional incidir não apenas sobre a formulação do discurso político oficial, mas, também, pela “in-



interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (p.50), já que a arena discursiva estará eivada de tensões e disputas, envolvendo “processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo”.

Focando nossa investigação quanto ao atendimento educacional especializado em SRM, por meio da FIGURA 3, apresentamos o detalhamento das áreas atendidas nos 13 municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba.

Figura 3 - Diferentes áreas de atendimento nas salas de recursos multifuncionais dos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba



**Fonte:** AUTOR (2016).

**Legenda:** DV: Deficiência Visual;  
 DI: Deficiência Intelectual;  
 S: Surdez;  
 DFNM: Deficiência Física/Neuromotora;  
 TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento;  
 AH/SD: Altas Habilidades/Superdotação;  
 MD: Múltipla Deficiência;  
 TFE: Transtornos Funcionais Específicos.



Há salas que atendem apenas uma área sendo exclusivas para os alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação, outras atendem até duas áreas – DV/DI, DV/Surdez, DI/Surdez, DI/TGD, e outras que atendem três ou mais áreas de deficiência, com particularidades e encaminhamentos metodológicos muito distintos. A política nacional não é clara quanto à formação do professor que atuará em SRM, apontando apenas genericamente a necessidade de formação em Educação Especial. Ora, consideradas as atribuições do professor do AEE que envolvem desde a organização de serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos, avaliando sua aplicabilidade e efetividade, até as orientações e articulações com professores do ensino regular, família e parcerias intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade (BRASIL, 2009), conclui-se que se trataria de um superprofissional, cuja formação inter/multidisciplinar ainda não está contemplada no perfil dos atuais profissionais que atuam no AEE. O desafio de organizar a oferta aos alunos na sala de recursos multifuncionais diante de tamanha diversidade de agrupamentos e necessidades é um desafio à gestão da educação especial nos municípios.

Um dado que merece destaque volta-se para o atendimento dos alunos que apresentam transtornos funcionais específicos. Como se sabe, anteriormente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a educação especial estava voltada aos alunos com necessidades educacionais especiais, dentre eles aqueles que apresentavam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento (BRASIL, 2001), contemplando o grupo com transtornos funcionais específicos. O documento de 2008 atribui ao ensino comum a responsabilidade pelo atendimento de suas necessidades.

Especificamente no Paraná, a SEED-PR estabelece diretrizes para o funcionamento da SRM (Tipos I e II), por meio de instruções normativas<sup>6</sup>, prevendo atendimento nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Apenas um município (C) cumpre a diretriz da Secretaria Estadual de Educação e em todos os outros declara-se que atendimento a

---

<sup>6</sup> Instrução SEED/DEEIN nº 014/2011, Instrução SEED/DEEIN nº 016/2014.



esse alunado em composições diversas. Três municípios (D, F ,I) realizam a oferta para esse grupo em espaços diferentes da SRM, sendo que em dois deles há sala de recursos específica para essa área e no terceiro (D) funciona uma sala de apoio intitulada “Oficina do Saber” que também atende alunos com diagnóstico de transtorno e déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Na prática, amplia-se, dessa forma, o alunado público-alvo da educação especial, subvertendo a diretriz oficial que determina seu atendimento em classes comuns.

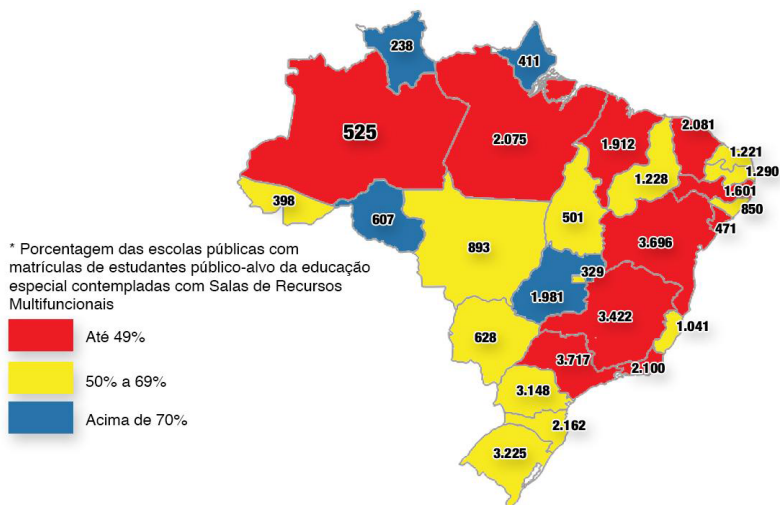
Novamente, ilustra-se nesse fato as reflexões de Bowe et al. (*apud* MAI-NARDES, 2006), de que os profissionais que atuam no contexto da prática não se apropriarem dos textos políticos como leitores ingênuos, já que suas histórias e experiências dialogam com os enunciados disputando sentidos e atribuindo a eles uma conotação prática ressignificada: “A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc”. (Ibid, p.53). O fato de os gestores da educação especial dos municípios pesquisados, muitas vezes, desconhecerem ou ressignificarem os textos legais que orientam as políticas tanto em âmbito federal quanto estadual, a partir dos interesses e necessidades locais, certamente determina novos arranjos sobre o alunado que pode se beneficiar do trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais. Em muitos municípios, ao responderem à questão que abordava esse assunto, apontaram como público-alvo de atendimento em SRM somente aqueles que estão, de fato, matriculados.

No que se refere ao percentual de escolas públicas atendidas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nos diferentes estados brasileiros (FIGURA 4), o Estado do Paraná foi contemplado com 3.148 salas, estando entre as unidades federativas que atingiram de 50% a 69% da meta.



Figura 4 - Percentual das escolas públicas com matrículas de alunos público-alvo da educação especial contempladas com salas de recursos multifuncionais

### Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais



**Fonte:** Principais indicadores da educação especial – MEC/SECADI (2015).

A disponibilização de SRM para as unidades que atuam unicamente na etapa da educação infantil é ação recente do MEC. Devido à obrigatoriedade do atendimento de crianças a partir de quatro anos na pré-escola impactando na otimização de todos os espaços existentes, está sendo inviável aceitar os materiais destinados à implantação das salas para essa etapa e, até mesmo, quando contempladas, as unidades educacionais de educação infantil não estão tendo condições de efetivar o funcionamento desse serviço. Esta realidade pode ser verificada por meio dos dados da TABELA 4, onde se observa que, dos 13 municípios, apenas 6 foram contemplados com Salas de Recursos Multifuncionais para a educação infantil, totalizando somente 12 salas na região.



Tabela 4 - Situação da adesão às salas de recursos multifuncionais para a educação infantil nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba

Município	Nº de unidades educacionais contempladas	Nº de unidades que receberam todos os materiais	Nº de unidades que receberam parcialmente os materiais	Nº de unidades que aguardam o recebimento dos materiais
<b>A</b>	00	---	---	---
<b>B</b>	02	00	02	00
<b>C</b>	01	00	01	00
<b>D</b>	00	---	---	---
<b>E</b>	00	---	---	---
<b>F</b>	00	---	---	---
<b>G</b>	00	---	---	---
<b>H</b>	00	---	---	---
<b>I</b>	02	00	02	00
<b>J</b>	01	00	01	00
<b>K</b>	01	00	01	00
<b>L</b>	05	00	04	01
<b>M</b>	00	---	---	---
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>00</b>	<b>11</b>	<b>01</b>

**Fonte:** AUTOR (2016).

**Legenda:** (---) município sem quantitativo.

Essa dificuldade de espaço na educação infantil leva os municípios a matricular as crianças pequenas público-alvo da educação especial nas SRMs já existentes nas escolas municipais, viabilizando a oferta do AEE nesse espaço.

Já a implantação de salas de recursos multifuncionais em unidades educacionais que atuam diretamente nos anos iniciais do ensino fundamental o panorama é diferente. Os 13 municípios pesquisados já foram contemplados com 82 salas de recursos multifuncionais conforme nos mostra a TABELA 5. No entanto, dessas, apenas 48 receberam em sua totalidade os equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos. Percebe-se por meio dos dados das TABELAS 4 e 5, que existe um período de espera entre o aceite da sala e o recebimento dos materiais em sua totalidade.



Tabela 5 - Situação da adesão de salas de recursos multifuncionais para o ensino fundamental – anos iniciais, nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba

Município	Nº de unidades educacionais contempladas	Nº de unidades que receberam todos os materiais	Nº de unidades que receberam parcialmente os materiais	Nº de unidades que aguardam o recebimento dos materiais
<b>A</b>	01	01	---	---
<b>B</b>	03	---	03	---
<b>C</b>	06	04	02	---
<b>D</b>	03	---	03	---
<b>E</b>	04	01	03	---
<b>F</b>	02	02	---	---
<b>G</b>	01	---	---	01
<b>H</b>	05	03	---	02
<b>I</b>	16	11	05	---
<b>J</b>	25	25	---	---
<b>K</b>	07	01	05	01
<b>L</b>	08	---	08	---
<b>M</b>	01	---	01	---
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>48</b>	<b>30</b>	<b>04</b>

**Fonte:** AUTOR (2016).

**Legenda:** (---) município sem quantitativo.

A quantidade de salas de recursos multifuncionais contempladas pelos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental (TABELAS 4 e 5) totalizam 94. Dessas, todos os materiais que compõem o kit já chegaram em 48, mas, de acordo com a TABELA 2, existem em funcionamento atualmente 67 salas de recursos multifuncionais. Neste sentido, a morosidade do recebimento do kit completo de materiais que compõem esse espaço pode estar interferindo no atendimento aos alunos.

Alguns municípios realizam a adesão das salas de recursos multifuncionais para os anos iniciais do ensino fundamental, mas, quando os materiais chegam, também não possuem espaço para o funcionamento do serviço. Si-



tuação que tem sido apontada nos relatos dos gestores da educação especial desses municípios refere-se ao desconhecimento diante do uso dos recursos tecnológicos que compõem os materiais das SRMs. Se os municípios não souberem como utilizar os recursos tecnológicos todo o investimento realizado por meio da compra dos materiais não alcançará o seu objetivo. O MEC/SECADI também necessita articular ações para a formação dos profissionais objetivando o uso dos equipamentos tecnológicos que compõem o kit da sala de recursos multifuncional.

## Considerações finais

A partir de 2008, a Secretaria de Educação Especial – SEESP (atual SECADI), por intermédio do Ministério da Educação (MEC), publiciza o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com concepções e diretrizes que reorientam o papel da educação especial quanto as suas finalidades, público-alvo e relação com o ensino comum. Esta política trouxe mudanças significativas para a educação brasileira e para as diretrizes e ações que determinam organização dos serviços de educação especial.

Desde então, inúmeras têm sido os estudos e pesquisas que buscam conhecer melhor a concretização das diretrizes emanadas na realidade dos municípios que fazem parte desse país de dimensões continentais, com tamanha diversidade cultural e econômica, determinando singularidades regionais quanto à avaliação e o resultado da política que se pretende universal.

Partindo do princípio analítico que os textos legais oficiais que fazem circular, massificar e legitimar o ideário de determinada política pública, tomamos como base para nossa análise o conjunto de textos que representam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008, em especial nos fragmentos que tratam da materialização da oferta do atendimento educacional especializado, seu caráter complementar/suplementar e/ou substitutivo ao ensino regular, para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na análise da realidade dos municípios que fazem parte da Área Metropolitana Norte de Curitiba não pudemos deixar de considerar as influências



da política estadual nesse processo. Apesar de o estado do Paraná discursivamente atuar na contramão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), percebe-se que o MEC/SECADI tem tido êxito na implantação do AEE com caráter complementar/suplementar em salas de recursos multifuncionais no ensino comum. Por outro lado, essa implantação de SRM progressiva não descaracteriza a concepção histórica da educação especial no Paraná, que conta, ainda, com um número significativo de serviços substitutivos. Nos municípios pesquisados, os percentuais apontam que quase 50% dos alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento estudam exclusivamente em classes e escolas especiais, corroborando dados nacionais em que o estado figura com menor índice de taxa de inclusão nacional.

A oferta do AEE continua sendo realizada em caráter substitutivo em escolas de educação básica na modalidade da educação especial, sendo esse serviço realizado pelas instituições filantrópicas, por meio de convênios firmados com a Secretaria Estadual de Educação (SEED) e Secretarias Municipais de Educação. Essa especificidade local merece ser analisada com maior profundidade em sua concepção e contexto de interesses, tendo em vista tocar no ponto do financiamento da política educacional, problematizando as razões da terceirização da responsabilidade da oferta da educação especial em escolas públicas para o Terceiro Setor, por meio de repasse de verbas públicas para instituições filantrópicas.

Santos (2002, p.111) nos traz argumentos à análise desse fato em sua indagação de que a educação inclusiva não é uma substituta da educação especial e, por isso, não propõe uma ruptura total com aspectos filosóficos, conceituais e estruturais implícitos no modelo da integração que lhe é subjacente, já que “a novidade não pode prescindir do que foi acumulado em termos de experiências passadas. Pelo contrário; ela inova porque se origina (e se modifica a partir) do que há”. Na prática, é o que os dados revelam sobre a coexistência de paradigmas de atendimento na construção do processo de educação inclusiva.

A implantação de AEE em SRM na educação infantil também revela um desafio aos municípios, tanto no aspecto da disponibilidade de infraestrutura, quanto aos recursos e estratégias metodológicas requeridas para a faixa etária de zero a quatro anos, ainda em processo de pesquisa e investigação. No que



se refere às áreas atendidas nas salas de recursos multifuncionais no ensino fundamental, já mais consolidadas, observa-se uma variedade de composições contempladas nos arranjos instituídos pelos municípios, revelando a falta de unidade nas diretrizes da política nacional, dentre eles:

- a) Deficiência visual e deficiência intelectual;
- b) Deficiência visual e surdez;
- c) Deficiência intelectual e surdez;
- d) Deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento;
- e) Altas habilidades/superdotação;
- f) Deficiência intelectual, múltipla deficiência e transtornos globais do desenvolvimento;
- g) Deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência física/neuromotora;
- h) Deficiência intelectual, deficiência física/neuromotora, múltipla deficiência e transtornos globais do desenvolvimento;
- i) Deficiência intelectual, deficiência física/neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e múltipla deficiência.

A essa multiplicidade de arranjos subjaz o debate sobre a formação do professor que atua no AEE, considerando que a tradição de atendimento por área específica de deficiência traz inúmeros desafios à organização do trabalho pedagógico em SRM, considerando não apenas as especificidades e singularidades dos alunos, mas a diversidade de recursos, materiais e tecnologias assistivas requeridas no processo de aprendizagem apontadas como um problema pelos gestores da educação especial entrevistados. Alunos surdocegos e com altas habilidades/superdotação permanecem ainda à margem do sistema, não tendo plenamente garantidos seus direitos educacionais.

Por fim, evidencia-se que a inclusão não pode ser resumida unicamente ao número de matrículas ou de percentuais de adesão a programas, ações e projetos nacionais para dar sustentação ao processo de inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



O que não podemos, contudo, é perder a visão processual e interminável da inclusão. Por mais “inclusivas” que as instituições se tornem, haverá sempre a necessidade de um caminhar em direção à inclusão – porque as necessidades para pôr em prática aquilo que identificamos como inclusão hoje, provavelmente serão diferentes amanhã, porque os excluídos de amanhã não serão, necessariamente, os mesmos de hoje, nem os motivos que os excluem serão os mesmos de hoje. (SANTOS, 2002, p. 117).

Nossos dados demonstram que a concretização da política na prática das escolas, a ressignifica, recria e produz efeitos e consequências inesperadas em relação à política originalmente proposta (Ball e Bowe apud MAINARDES, 2006).

As especificidades do cenário local onde a maioria dos municípios pesquisados carece de políticas públicas para o atendimento das necessidades da população em geral e de apoio financeiro tanto do governo estadual quanto do federal, devem ser consideradas para dar sustentação ao processo nacional de educação inclusiva com qualidade para todos os alunos como se enuncia nos discursos oficiais.

---

**Resumo:** Este artigo objetiva apresentar uma leitura crítica do atendimento educacional especializado (AEE) nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba-PR, identificando desafios à implementação dos princípios e ações publicizados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de 2008. Valemo-nos de dados coletados em pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR para identificar mudanças produzidas na concepção/organização do atendimento do alunado público-alvo da educação especial. Os resultados demonstram a influência das políticas educacionais em curso no governo do estado do Paraná que se opõem às diretrizes do governo federal, acarretando a coexistência de modelos de atendimento com concepções distintas na gestão municipal do AEE.

**Palavras-chave:** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Área Metropolitana Norte de Curitiba.

**Abstract:** This article presents a critical reading of specialized educational attendance in the Metropolitan North Area of Curitiba-PR, identifying challenges to implementing the principles and publicized actions in the National Special Education Policy in the Perspective of Inclusive Education, from 2008. We have used data collected in master's research at Education Master's Degree Program/UFPR to identify changes produced in the conception/organization of the attendance of the special education audience students. The results show the influence of education policy underway in the government of Parana state opposed the guidelines of the federal government, leading to coexistence of service models with different conceptions in Municipal management of Specialized Educational Attendance.

**Keywords:** National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education; Specialized Educational Attendance; Metropolitan North Area of Curitiba.



## Referências

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em 13 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE. **Parecer CNE/CEB nº 17**, de 3 de setembro de 2001a. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001b. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 25 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em 10 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Resolução nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em 10 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual de orientação:** programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 19 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Principais ações e programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015.** Adaptado do Relatório de Gestão – SECADI/MEC – 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais.** Brasília, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 19 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul.2015.



GARCIA, Rosalba M. C.. **Políticas de inclusão e currículo**: transformação ou adaptação da escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas - livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 582-594.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPÉE <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas>. Acesso em 19 jul. 2015.

MORAES, Valdete Aparecida Veiga. **Publicização da educação especial no Paraná**: gestão Requião (2003-2010). 172 p. Dissertação. Setor de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

MULTIMÍDIA. **Mapa da Área metropolitana Norte de Curitiba**. Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/4/4d/Mapa-regiao-metropolitana2.gif/280px-Mapa-regiao-metropolitana2.gif>>. Acesso em 23 fev. 2016.

PARANÁ. **Deliberação n.º 02/2003**, do Conselho Estadual da Educação – CEE – Estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. SEED, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual da Educação. Sistema Estadual de Legislação. **Resolução nº 3.600/2011**. Autoriza a alteração na denominação das escolas de educação especial para escolas de educação básica, na modalidade de educação especial. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=69619&indice=23&totalRegistros=1261&anoSpan=2016&anoSelecionado=2011&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em 21 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 014/2011**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao142011suedseed.pdf>>. Acesso em 14 de jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 016/2011**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>. Acesso em 14 de jan. 2016.

SANTOS, Monica P. **Educação inclusiva**: redefinindo a educação especial. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SHIROMA. E. O. **Decifrar Textos para Compreender a Política**: Subsídios Teórico-Metodológicos para Análise de Documentos. Florianópolis: Perspectivas, v. 23. n. 02. p. 427- 446, jul/dez 2005.

SILVA. S. **Exclusão do público, inclusão do privado**: a terceirização dos serviços na Educação Especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais. 2001.

Recebido em Março de 2017

Aprovado em Abril de 2017







# RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JANEIRO A JUNHO DE 2016

## TESES (2016/1)

### A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: INDICADORES EDUCACIONAIS DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

**AUTORA:** Andressa Santos Rebelo

**DATA:** 26/07/2016 – Educação (Doutorado) – 200 p – Início: 2013

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Monica de Carvalho Magalhaes Kassar – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Alicia Maria Catalano de Bonamino – PUC/RJ

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno – PUC/SP

Profa. Dra. Maria Dilméia Espindola Fernandes – UFMS

**RESUMO:** Nesta pesquisa analisamos como se configuram os atendimentos especializados no Brasil a partir da implantação do Centro Nacional de Educação Especial, em 1973. Por objetivos específicos, pretendemos: 1. Discutir as modificações do termo “salas de recursos” e demais atendimentos em educação especial nos documentos educacionais elaborados pelo governo federal 2. Analisar o movimento do número de estabelecimentos e dos tipos desses atendimentos. 3. Analisar o movimento das matrículas de pessoas com deficiências nos atendimentos de educação especial no Brasil, com foco nas salas de recursos (multifuncionais ou não), nas diferentes unidades da federação entre os anos de 1973 a 2014. Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos a análise de documentos educacionais, com contribuição da análise de discurso, e recorremos aos levantamentos estatísticos empreendidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas



Educacionais Anísio Teixeira e aos microdados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP). A hipótese inicial que se comprova é que, principalmente após a ofensiva do movimento de inclusão escolar nos anos 1990, a sala de recursos incorporou a matrícula desse público que estava disposta, sobretudo nos anos 1970, nos outros atendimentos de Educação Especial (classe especial, instituições especializadas, entre outros). A força do protagonismo da sala de recursos entre os demais tipos de atendimento é demonstrada na variação positiva de estabelecimentos com essa modalidade. Mesmo não apresentando a mesma configuração em todo o período, os estabelecimentos com salas de recursos sofrem um incremento de 74.510,8%, salto ocorrido, sobretudo entre os anos de 2010 a 2014. Nesse último período, apesar do alto número de estabelecimentos, a cobertura do programa de salas de recursos - multifuncionais - não chega a atender 50% dos alunos com público-alvo da política, matriculados no ensino comum. Destaca-se a ausência de registro sobre os demais tipos de atendimento/estabelecimentos e de matrículas escolhidos para comparação nos diferentes períodos históricos (oficina pedagógica, atendimento itinerante, outras e escolas-empresa), e mesmo outras formas de atendimento, nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP). Por influência norteamericana, as concepções de serviço e modalidade de atendimento já estavam presentes na primeira designação oficial de sala de recursos pelo Centro Nacional de Educação Especial, delineando a composição dos atendimentos no início da institucionalização da Educação Especial como política pública pelo governo militar nas décadas de 1970 e 1980. No período de reabertura democrática, distinguida por movimentos e lutas pelos direitos sociais, a Secretaria de Educação Especial apresentou a concepção de modalidade de atendimento educacional, e a ênfase passa a ser a caracterização do atendimento especializado de natureza educacional. Nos anos 1990, a Secretaria de Educação Especial utiliza os termos modalidade de atendimento em educação especial e serviço para definir as salas de recursos. Quando da publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a sala de recursos foi denominada serviço de natureza pedagógica oferecido na escola comum. E, por último, nos anos 2000, foi caracterizada por “multifuncional”, como espaço flexível para o serviço de Atendimento Educacional Especializado. Em todos os períodos estudados, a caracterização de atendimento especializado como serviço se sobrepõe à concepção de direito ou conquista socialmente adquirida.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Políticas de Educação Especial. Atendimentos Especializados. Salas de Recursos. Indicadores Educacionais

---

## FOUCAULT COMO FERRAMENTA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DAS TESES DE DOUTORADO

**AUTOR:** Daniel Derrel Santee

**DATA:** 14/04/2016 – Educação (Doutorado) – 148 p – Início: 2012

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osorio – UFMS

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – PUC/RS

Profa. Dra. Maria Adelia Menegazzo – UFMS

Profa. Dra. Vania Maria Lescano Guerra – UFMS

**RESUMO:** Esta tese apresenta um inventário da apropriação de obra de Michel Foucault nas teses de doutorado na área de educação no Brasil, no período de 1999 a 2010, disponíveis no Portal Domínio Público. A hipótese que deu origem à pesquisa foi que a obra “Vigiar e punir: nascimento da prisão” (1975/1999c) é a obra do autor mais utilizada pela área da educação no país. A partir do estudo de recorrência, com dados quantitativos obtidos, foi comprovado que foi esta a obra mais utilizada, apresentando um índice 79% de ocorrência nas teses. Pelas especificidades do estudo foi necessário utilizar alguns postulados de Orlandi (1984), Pêcheux (1969), Compagnon (1996), Deleuze (1962) e Grafton (1998) realizando assim a interlocução teórica e metodológica com a área da linguística. Dentre os resultados, destaca-se que Foucault aparece nesses relatórios por intermédio de citações e da utilização de segmentos de texto retirados da obra. A projeção da obra se dá nos temas relacionados a Políticas Educacionais, História da Educação ligadas às Instituições e às Individualidades, utilizando com maior frequência as seguintes partes da obra: O panoptismo, O corpo dos condenados, O exame e Os corpos dóceis, cada uma com pelo menos 10 citações. Foram também apresentadas as estratégias utilizadas para inclusão das citações nas teses, bem como a projeção dos contextos em que foram utilizadas, transformando-se assim em ferramenta confirmativa das realidades analisadas.

**Palavras-chave:** Educação; Michel Foucault; Inventário; Citações; Vigiar e Punir.



## DISCURSOS CIENTÍFICOS SOBRE A HOMOFOBIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: ENUNCIADOS E PROBLEMATIZAÇÕES

**AUTOR:** Marcelo Victor da Rosa

**DATA:** 06/06/2016 – Educação (Doutorado) – 255 p – Início: 2013

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS

Prof. Dr. Kleber Prado Filho – UFSC

Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon – Unesp

Prof. Dr. Tiago Duque – UFMS

**RESUMO:** mboa as sexualidades estejam presentes de todas as formas e em suas diversas manifestações contemporâneas, ainda existe a necessidade de se pensar/repensar as diferentes expressões como a mesma vem sendo problematizada em distintos campos discursivos. Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar os enunciados que formam discursos científicos sobre a temática da homofobia, particularmente, na educação escolarizada, a partir das análises de campos discursivos científicos que circulam na área da Educação. A pesquisa teve como ferramentas princípios teóricos e metodológicos foucaultianos e como critério de referência, os discursos voltados a emergência de seus diferentes enunciados, que possibilitaram, na medida do possível, compreender como a homofobia é problematizada na educação escolarizada. Os diferentes campos discursivos estudados referem-se a entidades acadêmicas, bases de dados, revistas especializadas e eventos acadêmico-científicos. Os resultados indicam que a homofobia se tornou uma problemática no âmbito acadêmico após o lançamento do Programa Brasil Sem Homofobia e a partir dos discursos produzidos pela área de Educação se veicularam enunciados conservadores como aqueles que explicam a origem da homossexualidade entre outros. Destaca-se que eles fixam uma identidade sexual padronizada e não flexível. Contudo, existem os enunciados transgressores que buscam a resistência nas ações homofóbicas, ampliando e dando outros significados aos mesmos enunciados, criando novas siglas, bem como propõem posturas não vitimizadoras nas relações entre homofóbico/a e homossexual, porém, mantendo os preconceitos postulados historicamente nas práticas culturais.

**Palavras-chave:** Educação; Homofobia; Discursos; Enunciados

---

## OS DISCURSOS SOBRE INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DOS DESAFIOS EDUCACIONAIS ÀS CONQUISTAS PROFISSIONAIS

**AUTORA:** Mirella Villa de Araujo Tucunduva da Fonseca

**DATA:** 07/06/2016 – Educação (Doutorado) – 137 p – Início: 2012

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osorio – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osorio – UFMS

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – UFMS

Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon – Unesp

Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas – Unicamp

**RESUMO:** Este estudo apresenta as bases para a compreensão dos discursos sobre a inclusão social de pessoas com deficiência por meio do trabalho, tendo como processo os desafios educacionais. O objetivo é compreender como a educação e o trabalho, permeiam a inclusão social das pessoas com deficiência. A tese apresentada é que a inclusão social das pessoas com deficiência é determinada cada vez mais pela apropriação do saber formal e a consequente inserção no mercado de trabalho. A inclusão social, neste estudo, é entendida como a possibilidade, quer seja pela educação, quer seja pelo trabalho, das pessoas com deficiência participarem da sociedade, junto às demais pessoas, em uma vida cotidiana plena. O processo de investigação permitiu sinalizar percepções no sentido de compreender a inclusão social das pessoas com deficiência entendendo que as práticas de si são produções sociais marcadas por mecanismos de superação das dificuldades constituídas além dos processos pedagógicos de escolarização ou da formação profissional. As práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos pensamentos, novos conceitos, mas também fazem nascer outras reflexões de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte dessas práticas. Trata-se de uma pesquisa descritiva, na qual os procedimentos técnicos para investigação se caracterizam de cunho qualitativo. Procurou-se compreender a inclusão social dando voz aos sujeitos da pesquisa, ou seja, às pessoas com deficiência que trabalham, e focalizou-se em uma empresa de grande porte em Campo Grande/Mato Grosso do Sul, utilizando



esse campo como uma amostragem para demonstrar que a inclusão social da pessoa com deficiência não se desvincula das práticas sociais explicitadas em suas diferentes correlações entre educação e trabalho. O suporte metodológico para a análise dos dados coletados baseia-se nas obras de Michel Foucault, filósofo francês, que enfatiza a arqueologia como uma forma segundo a qual devemos “sacudir a quietude” com que aceitamos as continuidades irrefletidas e pelas quais se organizam os discursos a serem analisados. Como resultados possíveis, percebemos que as pessoas com deficiência são retratadas em contextos estereotipados e reducionistas. O discurso típico a seu respeito costuma se limitar a dois polos: a negação da autonomia e a exploração da imagem dessas pessoas, apelando para situações que despertam sentimentos de pena ou motivação para quem não tem nenhum tipo de deficiência. São muito comuns as histórias de superação, contadas para comover as demais pessoas a partir das dificuldades vivenciadas por quem tem deficiência. Muita gente ainda é surpreendida quando esses indivíduos demonstram que possuem liberdade de escolha e plena capacidade para viver em sociedade. Desse modo, pode-se apreender que os discursos sobre a inclusão social da pessoa com deficiência se “estruturam” e se “desestruturam” na exigência da práxis constante de novas buscas de compreensão da realidade que os cerca, resgatando diferentes práticas sociais e dialogando, a partir delas, concessões possíveis sobre a forma padronizada da sociedade, que muitas vezes se estabelece absoluta e imutável.

**Palavras-chave:** Pessoa com deficiência; Inclusão social; educação; trabalho; Michel Foucault.

---

## DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE: AFIRMAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO NA CONFLUÊNCIA DOS CAMPOS EDUCATIVO E ARTÍSTICO

**AUTOR:** Rafael Duailibi Maldonado

**DATA:** 12/05/2016 – Educação (Doutorado) – 221 p – Início: 2012

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Alda Junqueira Marin – PUC/SP

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha – UFMS

Profa. Dra. Maria Adelia Menegazzo – UFMS

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB

**RESUMO:** Este estudo faz parte do programa de pesquisas do/no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos de estudos documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos, respectivamente, como instância de formação escolar com ação educativa institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional. Nessa proposição, esse estudo tem como objetivo principal analisar documentos curriculares da educação formal e não formal, a fim de detectar as formas de definição do gosto estético a partir da incorporação do conhecimento artístico como fator determinante para a construção do capital cultural dos indivíduos. A hipótese que orienta as análises pressupõe que a seleção e distribuição do conhecimento artístico por meio dos documentos curriculares conduzem o processo de aprendizagem da arte de modo a sistematizar a elaboração do conhecimento cultural entendido como conhecimento erudito, e que, na perspectiva da educação estética, determinam ao processo educativo responsabilidades que evidenciam possíveis formas de curricularização da cultura e do gosto. A orientação metodológica dessa investigação está definida pelos procedimentos da pesquisa qualitativa de caráter bibliográfica e documental sobre arte, currículo, cultura, educação formal e não formal. Para tanto, tomamos como fontes os documentos curriculares formais (nacionais e locais) de Arte: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), para as séries iniciais (1ª a 4ª séries) e séries finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental, publicados respectivamente, nos anos de 1997 e 1998; e o Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), publicado em 2007 pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED); e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), publicado em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação, de Campo Grande (SEMED); e os não-formais: os materiais educativos das três últimas edições da Bienal de Arte de São Paulo (2010, 2012 e 2014); e o material educativo do Instituto Cultural Inhotim (2010). A partir desses documentos, adotamos, como chaves de análise, a educação estética, a cultura curricularizada, e a formação do gosto, na tentativa de relacionar como o processo educativo atua para a formação de capital cultural e legitimação de um padrão erudito de gosto. Em conclusão, a seleção e distribuição do conhecimento no processo educativo institui o repertório teórico que intenciona fornecer condições para que o indivíduo seja capaz de formular diferentes pontos de vista sobre diversos assuntos, tendo base para a determinação de ideias, interpretações e desenvolvimento de habilidades para elaborar critérios de avaliação e emitir juízo de valor.



## **A CULTURA MATERIAL ESCOLAR NO BRASIL (1998-2015): ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E ACADÊMICA BRASILEIRA**

**AUTORA:** Wanderlice da Silva Assis

**DATA:** 10/06/2016 – Educação (Doutorado) – 196 p – Início: 2012

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado – UFGD

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB

Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara – UFMS

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

**RESUMO:** A necessidade de buscar compreender como a temática cultura material escolar no Brasil se configura com base na produção científica dos pesquisadores da área da Educação motivou a realização deste estudo, que teve como objetivo investigar o papel dos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do CNPq e suas contribuições para a construção e consolidação da pesquisa desta temática. Do ponto de vista teórico-metodológico a pesquisa apoiou-se na abordagem bibliométrica para análise da produção científica. Elegeu-se como fonte de dados as produções científicas e acadêmicas da cultura material escolar no Brasil recuperadas pelo Google Acadêmico e publicadas no período entre 1998 e 2015. A metodologia utilizada foi desenvolvida através da coleta de dados no Google Acadêmico para identificação das produções de pesquisadores brasileiros da temática cultura material escolar no Brasil; análise e interpretação dos resultados obtidos pelos indicadores bibliométricos: distribuição anual, tipologia documental, temática dos canais formais de divulgação, autores e autores mais produtivos – vínculo institucional, colaboração científica e grupos de pesquisa; identificação dos grupos de pesquisa cadastrados no DGP vínculo das produções recuperadas; e descrição dos grupos de pesquisa e suas produções que teve como objetivo de identificar suas características. Os resultados obtidos no Google Acadêmico identificaram a existência de 905 produções científicas e acadêmicas publicadas entre 1998 e 2015, deste total foram selecionadas 257 produções científicas entre artigos de periódicos, artigos publicados em anais de evento, capítulo de livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado como corpus para análise bibliométrica. Estas produções são vinculadas a 38 grupos de pesquisa cadastrados no DGP. As análises realizadas permitiram delinear as produções totais da temática cultura material escolar no Brasil e posteriormente os grupos de pesquisa a elas vinculados, sua distribuição geográfica e institucional e os padrões de divulgação de resultados das pesquisas.

**Palavras-chave:** Cultura material escolar. Pesquisa científica. História da educação

---

## **DISSERTAÇÕES (2016/1)**

## **NEOLIBERALISMO: EDUCATIVO NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA ESCOLA BÁSICA (1988 - 2013)**

**AUTORA:** Aline Rabelo Marques

**DATA:** 14/04/2016 – Educação (Mestrado) – 227 p – Início: 2014

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva – UFPR

**RESUMO:** Este estudo faz parte do programa de pesquisas do/no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos de estudos documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos como instância de formação escolar, com objetivos



educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente. Nesse contexto, esta dissertação analisa a relação entre a Escola Básica brasileira e os processos de escolarização em finais do século XX, organizados na publicação de um conjunto de documentos curriculares nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – publicados entre os anos finais do século XX e os primeiros do século XXI, mais especificamente entre 1998 e 2013. Os movimentos de inaugurações e reformulações que atingiram as diferentes instâncias de poder (do supranacional ao local) tiveram por princípios norteadores concepções próprias do campo econômico, especialmente de matriz neoliberal e da Teoria do Capital Humano (TCH). Todavia, no campo educativo, os delineamentos neoliberais assumiram contornos específicos, o neoliberalismo educativo. Já os princípios da Teoria do Capital Humano traduziram-se na incorporação das Teorias das Competências, provocando um possível colapso dos fundamentos da educação e a refundação dos princípios de seleção e distribuição, configurando-se naquilo que identificamos por neoliberalismo educativo. O exercício de investigação está organizado tendo como objetivo, compreender o discurso ideológico que possivelmente alimentou o colapso na intencionalidade de seleção dos conhecimentos, discutindo como os documentos curriculares propostos a partir da reforma curricular dos anos de 1990 discutiram o tripé escola, conhecimento e avaliação. Diante disso, a hipótese delineada é a de que este conjunto de documentos curriculares traduzidos em discursos oficiais apresentam delineamentos interessados e endereçados, oriundos da ideologia neoliberal, aos processos de escolarização.

**Palavras-chave:** Escola Básica. Currículo. Desenvolvimento Curricular. Neoliberalismo Educativo. Distribuição de conhecimentos.

---

## A ESCOLA NORMAL DE PONTA PORÃ, SUL DE MATO GROSSO (1959-1974)

**AUTORA:** Ewângela Aparecida Pereira

**DATA:** 01/04/2016 – Educação (Mestrado) – 271 p – Início: 2014

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Eliane Greice Davação Nogueira – UEMS

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

**RESUMO:** Este estudo, inserido na Linha de Pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul tem por objetivo principal identificar e analisar as estratégias mobilizadas pelas famílias e a escola para a permanência dos estudantes em cursos técnicos de nível médio, bem como as expectativas dessas famílias e da instituição de ensino sobre essa forma de escolarização. A fundamentação teórica de nossa investigação remete aos estudos de Pierre Bourdieu e autores como Bernard Lahire e Maria Alice Nogueira, entre outros, que derivam desta abordagem teórico-metodológica. A realidade dos estudantes matriculados em cursos técnicos de nível médio na modalidade da educação profissional é o foco da investigação, para se compreender de que forma as famílias, com suas diferenças e especificidades culturais na criação dos filhos e na dinâmica do lar, mesmo pertencentes às mesmas classes sociais, possuem uma dinâmica interna própria que resulta nas diversas formas de estratégias na busca pela ascensão social dos filhos, por meio da escolarização. O campo de pesquisa é o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus de Campo Grande/MS (2008), pertencente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com instituições centenárias a nível nacional, que oferece ensino médio integrado a educação profissional, educação tecnológica e pós-graduação. O levantamento dos dados empíricos se deu a partir de questionários respondidos pelos estudantes e entrevistas com os pais, professores e gestores do referido Instituto. Com base nesses dados e no referencial teórico adotado, identificamos nessas famílias, algumas estratégias que as aproximam da classe média, como: o malthusianismo, o ascetismo e a boa vontade cultural. Nesse sentido, as famílias não medem esforços para a aquisição e posse do capital cultural institucionalizado, investem tudo que possuem no processo de escolarização dos filhos para alcançar a ascensão social. As expectativas das famílias com relação à formação profissional são diversificadas: exercício de uma profissão de nível médio, desenvolvimento de conhecimentos e técnicas para futuro curso superior, experiência para convivência em uma sociedade multicultural, preparação para o trabalho e a cidadania e utilização dos conhecimentos da parte geral do curso, para aprovação no vestibular e ENEM. Com relação ao Instituto, as principais estratégias identificadas foram: sua proposta pedagógica que busca integrar formação profissional e formação geral, valorizando a ciência, cultura, humanismo e tecnologia possibilitando, assim, o desenvolvimento



de uma educação integral; a implementação de uma política de assistência estudantil com diversos auxílios e incentivos voltados para a permanência e êxito dos alunos nos percursos escolares; plantões de reforço para os estudantes com dificuldades de aprendizagem e corpo docente qualificado. A principal fragilidade é a questão da falta de estrutura física e equipamentos devido à ausência de sede própria. Sobre a relação com as famílias, a investigação apontou para a necessidade de o Instituto disponibilizar mais espaços para a participação e o diálogo, envolvendo os pais nos processos educativos desenvolvidos e nas decisões tomadas pela instituição.

**Palavras-chave:** Famílias; Educação Profissional; Estratégias.

---

## **CRIATIVIDADE EM JOGO NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA LEITURA EM FENOMENOLOGIA**

**AUTORA:** Ianamary Monteiro Marcondes

**DATA:** 15/04/2016 – Educação (Mestrado) – 231 p – Início: 2014

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno – UEMS

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

**RESUMO:** Este trabalho aborda a criatividade em jogo na prática pedagógica do professor de Educação Física. Pensamos aqui a questão da criatividade em jogo, que diz respeito à influência do jogar em seu movimento de mudança e a importância perceptiva da criatividade em jogo do professor de Educação Física em seu processo criativo. Destarte, a intencionalidade desse estudo se configurou na pergunta norteadora “Como se dá a criatividade em jogo na prática pedagógica do professor de Educação Física?”. Com isso, este estudo foi realizado a luz da Fenomenologia, pautado nas ideias de Husserl (1986), Merleau-Ponty (2011) e Ricoeur (1990). Para compreender a criatividade e representar a ideia de criatividade em jogo utilizamos as ideias de May (1982). Além disso, realizamos um levantamento sobre a Educação Física e Prática Pedagógica, buscando dar apoio a compreensão dos sujeitos e de sua criatividade em jogo. Este trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, realizada na abordagem da fenomenologia. Participaram deste estudo sete sujeitos. Todos os sujeitos deste estudo são professores de Educação Física, atuando da Educação Infantil ao Ensino Superior, além de alguns professores que trabalham com modalidades esportivas específicas. Ressaltamos que não foi priorizado nenhum nível de ensino e, sim, a prática pedagógica criativa. Após o direcionamento da pergunta para os sujeitos realizamos a redução fenomenológica dos discursos, encontrando as seguintes categorias abertas: Criatividade e Autonomia; Criatividade e Percepção; Criatividade e Estratégias. Tais categorias foram descritas na hermenêutica deste estudo, desvelando a criatividade em jogo, como elemento importante e fundamental na prática pedagógica do professor de Educação Física.

**Palavras-chave:** Criatividade em Jogo; Educação Física; Fenomenologia

---

## **PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2004 A 2014): CONTRADIÇÕES ENGENDRADAS NA OFERTA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

**AUTORA:** Judith Ferreira da Silva

**DATA:** 01/04/2016 – Educação (Mestrado) – 130 p – Início: 2014

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara – UFMS

**BANCA:** Prof. Dr. Maria Celina Piazza Recena – UFMS

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin – UCDB

**RESUMO:** Estudo desenvolvido na abordagem qualitativa do tipo exploratória, com base na perspectiva histórico-cultural, com o objetivo de investigar os cursos de pedagogia de Campo Grande – MS, no intuito de verificar como ocorre a formação para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação-TDIC em prol da prática pedagógica do pedagogo. A pesquisa inicialmente foi desenvolvida por meio da seleção de bibliografias relacionadas ao objeto de pesquisa, uso das TDIC na formação do pedagogo, constituindo o estado do conhecimento que contribuiu para a escolha dos documentos e informações pertinentes e para a coleta de dados dos cursos escolhidos como campo de investigação. Foram analisados Projeto Pedagógico de Curso,



ementa e planos de ensino das disciplinas relacionados ao objeto de investigação. Realizou-se um estudo crítico sobre as propostas de formação para o uso dessas tecnologias com base no referencial crítico social de Vygotsky, com contribuições de autores contemporâneos que discutem a formação para o uso das tecnologias. Também foi realizado um breve estudo sobre a formação do pedagogo que complementa o corpo teórico da pesquisa. Como campo de investigação, foram escolhidas nove instituições que concordaram em participar desse estudo. As análises dos documentos dos cursos de pedagogia da IES participantes revelaram que os projetos de curso analisados, atendem às diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, pois fazem menção sobre a formação do pedagogo para o uso das TDIC, mas não apresentam estratégias de formação para o uso das tecnologias. A maioria dos cursos oferece uma ou duas disciplinas cujas ementas tratam de itens genéricos que sugerem a formação para o uso das tecnologias. E os planos de ensino dessas disciplinas não apresentam uma metodologia explícita em relação às questões operacional e teórica sobre uso das TDIC como meio para auxiliar a prática pedagógica dos pedagogos. Os cursos pesquisados priorizam o ensino tradicional para de uso das tecnologias fundamentado na concepção instrumental e centrado no processo racional, evidenciando que não há avanços em relação às orientações curriculares nacionais e às exigências da atual sociedade da informação em relação à formação inicial do pedagogo para o uso pedagógico das tecnologias. Neste sentido, considera-se que os cursos investigados necessitam rever suas propostas em relação à formação do pedagogo para o uso das TDIC a fim de adequá-las às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que prevê a formação para o uso das tecnologias, que vai além da inserção de disciplinas específicas, perpassando todo currículo do curso e de concepções que vão além da racionalidade técnica, priorizando o processo de mediação e interação dos sujeitos por meio das TDIC na apropriação do conhecimento.

**Palavras-chave:** Formação inicial do pedagogo. TDIC. Curso de pedagogia. Concepções de TDIC.

---

## **VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APREENSÃO DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOCENTES**

**AUTORA:** Juliana Pereira da Silva

**DATA:** 18/04/2016 – Educação (Mestrado) – 223 p – Início: 2014

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza – UFMS  
Profa. Dra. Zoia Ribeiro Prestes – UFF

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo geral conhecer os sentidos e significados docentes acerca da violência na educação infantil, descrevendo e analisando as especificidades do fenômeno nessa etapa e suas expressões nas rotinas e práticas pedagógicas. E, como objetivos específicos, compreender os sentidos sobre criança sujeito de direitos; aprender os sentidos e significados sobre violência na escola; analisar as especificidades da violência na educação infantil expressas na prática pedagógica e suas formas de enfrentamento. Para tanto, elegeu-se como referencial a Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vigotski e seus colaboradores. Para recorte metodológico, selecionou-se um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS e seis professoras dessa instituição participaram da pesquisa. O critério da participação incluiu professoras que atuam há mais de dois anos na educação infantil, efetivas na instituição e que aceitaram participar de todas as etapas da pesquisa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados fundamentaram-se na entrevista semiestruturada e na análise de imagens. O discurso das professoras participantes permitiu contextualizar o fenômeno da violência na escola, no âmbito das relações sociais e no contexto da educação infantil. Evidenciou-se que tais manifestações decorrem de ações físicas, verbais, psicológicas e pedagógicas, as quais afetam o desenvolvimento da criança. Desvelaram-se, assim, as ideias sobre: criança sujeito de direitos; as formas de manifestação da violência; alguns apontamentos sobre expressões da violência na prática pedagógica; as experiências vivenciadas pelas professoras; e a violência sofrida por elas, expressas por meio das más condições de trabalho, desvalorização salarial e profissional, agressões e descaso das autoridades. Os resultados da pesquisa apontam que a violência na escola se configura como uma problemática que incide de distintas formas e, por isso, apresenta um caráter polissêmico em sua significação mediante múltiplas determinações. Já, na educação infantil, a violência foi apontada como um fenômeno complexo e causado por motivações endógenas e exógenas e expresso por meio da organização, das práticas diárias como descanso, alimentação ou brincadeiras, das normatizações nas condutas infantis, por parte das professoras, recreadoras e demais funcionários que organizam o tempo, espaços, atividades e condutas.

**Palavras-chave:** Violência. Educação infantil. Sentido e significado. Teoria Histórico-Cultural.



# ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - ESTRATÉGIAS E AÇÕES DA DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS/DIAF NA UFMS

**AUTORA:** Leila Lima de Souza Santana

**DATA:** 26/04/2016 – Educação (Mestrado) – 159 p – Início: 2014

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – UFMS

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real – UFGD

**RESUMO:** Esta Dissertação apresenta como objetivo analisar a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) enquanto uma estratégia para garantir o acesso e permanência de estudantes de graduação à Educação Superior na UFMS. Vincula-se à Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/MB). Esta investigação faz parte da Pesquisa “Política de Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996: Impactos na Região Centro-Oeste”, financiada pela FUNDECT, coordenada pela minha orientadora Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel; e relacionada também à pesquisa “Política de Expansão da Educação Superior no Brasil” (OBEDUC-CAPES-INEP), sob a Coordenação Nacional da Professora Doutora Deise Mancebo (UERJ). Tem como objetivos específicos: i) Identificar os Programas de Acesso e Permanência relacionando os mesmos com a Política de Inclusão; ii) apresentar a relação entre o Programa Incluir e a DIAF; iii) relacionar e analisar documentos que regulamentam a DIAF, identificando as principais ações desenvolvidas nessa Divisão; iv) realizar levantamento sobre acadêmicos e cursos atendidos pela DIAF, relacionando os dados obtidos com suas ações e as Políticas de Inclusão na Educação Superior. Como procedimento metodológico, utilizamos levantamento de produções relevantes ao tema, análises de material bibliográfico e documental que permitam o entendimento do objeto de estudo. Assim esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental, com perspectiva hermenêutica dentro dos procedimentos metodológicos reflexivos. Os resultados demonstram que a disponibilização de recursos para as instituições públicas por meio dos editais do Programa INCLUIR, contribuíram para a implantação dos núcleos de acessibilidade nas Universidades. No entanto, para receber o financiamento do Programa, as instituições deveriam sempre relacionar suas necessidades em objetivos que se adequassem às propostas definidas nos editais. Os recursos disponibilizados pelo Programa INCLUIR promoveram o interesse das instituições públicas para a efetivação das ações relacionadas ao acesso e a permanência desses alunos na educação superior. Concluímos que a DIAF é um instrumento que colabora com a UFMS para efetivar o atendimento das pessoas com deficiência, buscando atender as exigências estabelecidas na legislação nacional. Os alunos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul são atendidos no Laboratório, que consiste em um espaço institucional que agrega projetos de ensino, pesquisa e extensão. A atuação da DIAF significa um avanço para a UFMS no sentido de executar o atendimento às pessoas com deficiência nesse nível de ensino.

**Palavras-chave:** Acesso e Permanência. Educação Superior. Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas.

---

## ESTRATÉGIAS DE PARENTOCRACIA NA ESCOLARIZAÇÃO DE AGENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DE PROFESSORES PARTICULARES

**AUTORA:** Letícia Casagrande Oliveira

**DATA:** 18/04/2016 – Educação (Mestrado) – 141 p – Início: 2014

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Ana Lucia Espindola – UFMS

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

**RESUMO:** Essa pesquisa insere-se na lacuna dos estudos acadêmicos acerca das ações da família na trajetória escolar de seus filhos. O foco da pesquisa é a presença de professores particulares como uma estratégia das famílias para garantir que seus filhos obtenham sucesso na trajetória escolar. A perspectiva teórica adotada deriva dos estudos de Pierre Bourdieu e seus interlocutores. O objetivo principal é o de identificar e analisar as expectativas e os reais benefícios/vantagens da presença do professor particular no processo de escolarização dos agentes – estudantes de educação básica. A metodologia da pesquisa teve como etapa inicial o levantamento



bibliográfico sobre o tema investigado, seguido de entrevistas com famílias, professores particulares e gestores de instituições que oferecem os serviços de reforço e acompanhamento escolar em Campo Grande/MS. Diante das diversas possibilidades de investimento na escolarização de seus filhos, que as famílias possuem a partir do mercado escolar, percebe-se cada vez mais um envolvimento dos pais na trajetória escolar dos estudantes. Assim, estratégias são desenvolvidas e novos elementos são colocados à disposição dos estudantes para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Foi possível compreender que o professor particular é entendido pelas famílias como uma forma de garantir aos filhos que tenham um acompanhamento escolar. Em síntese, o atendimento individual que desenvolvem com os alunos é visto como o principal benefício entre aqueles que contratam e oferecem aulas particulares.

**Palavras-chave:** Família; Parentocracia; Escola; Professor Particular.

---

## A GOVERNAMENTALIDADE NO PROJETO MASTER

**AUTORA:** Marcelo Correa Pires

**DATA:** 18/04/2016 – Educação (Mestrado) – 183 p – Início: 2014

**ORIENTADORA:** Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório– UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

Profa. Dra. Rosimeire De Lourdes Monteiro Ziliani – UFGD

**RESUMO:** A presente investigação visou analisar, no estabelecimento de políticas educacionais, os elementos dos contextos forjados na elaboração e implantação do “Projeto Master”, um subprograma do Plano de Ação Pedagógica “Resgate do Prestígio da Escola Pública” no Estado de Mato Grosso do Sul, vigente no final da década de 1980 e início dos anos 1990, tendo como foco elementos da governamentalidade, conforme pressuposto teórico e metodológico da perspectiva foucaultiana. A sociologia histórica mostra que, em termos de País, a educação, por sua natureza, sempre foi um campo minado por conflitos e contradições, em redes de relações de forças, na medida em que é um campo de interesses difusos, que permite compreensões de diferentes ordens, seja do Estado, da sociedade e dos envolvidos, deixando para segundo plano as instituições escolares e suas práticas pedagógicas. Os resultados da análise empírica analítica (documentos e entrevistas) apontam, pelo princípio da governabilidade, um conjunto de elementos que compuseram os processos daquela época, exigindo recompor os discursos da divisão do estado de Mato Grosso e a operacionalidade pós-divisão, pontuando, dentre os artefatos, as táticas políticas que fabricaram a escola pública em Mato Grosso do Sul, enfatizando as intervenções políticas nos diferentes campos de responsabilidade social, revelando velhas táticas de domínios e poderes, que, no caso, sempre demarcaram o processo de escolarização, em níveis nacional e local, tendo como estratégia a complexa tentativa de regulamentação da população pelos cálculos e táticas de governo de cada época, não como uma política educacional, mas o domínio de acordos e negociações do poder presente, independentemente de partidos políticos.

**Palavras-chave:** Governamentalidade. Escola Pública. Políticas Educacionais.



## Crítérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submeterá os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo Único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/s/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, a Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pela Câmara Editorial da Revista.

### Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

#### InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PPGEdu / CCHS / UFMS  
Campus da UFMS - Campo Grande - MS -  
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900  
e-mail: intermeio.cchs@ufms.br  
Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva  
PPGEdu / CCHS / UFMS  
Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900  
Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618  
e-mail: fabiany@uol.com.br



