

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Susana Verena Macário Rosa

**MÚSICA E ESCOLA:
Estudo de caso de uma prática em uma escola de ensino
fundamental no vale do Paraíba**

Taubaté – SP

2018

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

R788m Rosa, Susana Verena Macário

“Música e escola: estudo de caso de uma prática em uma escola de Ensino Fundamental no Vale do Paraíba. / Susana Verena Macário Rosa. - 2018.

152f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Educação musical. 2. Legislação. 3. Prática de ensino.
3. Estratégias de ensino. I. Título.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Susana Verena Macário Rosa

**MÚSICA E ESCOLA:
Estudo de caso de uma prática em uma escola de ensino
fundamental no vale do Paraíba**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientador: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala.

**Taubaté – SP
2018**

SUSANA VERENA MACÁRIO ROSA

MÚSICA E ESCOLA: Estudo de caso de uma prática em uma escola de ensino fundamental no vale do Paraíba

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientador: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. Paulo Roxo Barja _____ Universidade do Vale do Paraíba

Assinatura _____

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

“Ensinar sons antes de ensinar signos e
fazer a criança aprender a escrever as
notas ou pronunciar seus nomes”.

Pestalozzi (1827)

RESUMO

Nesta pesquisa propõe-se analisar um caso de prática de Educação Musical: o Programa de Musicalização implantado na Rede Municipal de Ensino do Fundamental I numa determinada escola da Região do vale do Paraíba, visando refletir sobre como o ensino musical vem se adequando à Lei 11.769/08, alterado o artigo 26 em maio de 2016 pela Lei 13.278. A pesquisa aqui proposta se caracteriza como básica, qualitativa e exploratória, um estudo de caso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com dois monitores de Educação Musical (concursados como auxiliar e o outro técnico em música); um Supervisor e o Maestro responsável pelo Projeto de Musicalização na escola, objeto desse estudo, totalizando 4 entrevistas. Realizou-se também a observação sistemática das oficinas com os monitores e análise documental do Programa de Musicalização. A análise dos dados deu-se por meio da triangulação: entrevista – observação sistemática – legislação, procurando compreender como a Educação Musical vem sendo trabalhada na escola de período integral. A formação dos monitores e auxiliares do Programa de Musicalização, aspecto que justifica a prática, sinaliza a forma coletiva e colaborativa com que os profissionais da música constroem suas oficinas com a Musicalização; não apresentam uma metodologia fechada, praticam e constroem seus próprios métodos de ensino embasados nos tradicionais e novos métodos de ensino de música.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Legislação; Prática de Ensino; Estratégias de Ensino.

ABSTRACT

In this research we propose to analyze a case of Musical Education practice: the Musicalization Program implemented in the Municipal Network of Primary Education I in a certain school in the Paraíba Valley Region, aiming at reflecting on how music teaching has been conforming to Law 11.769 08, amended article 26 in May 2016 by Law 13.278. The research proposed here is characterized as basic, qualitative and exploratory, a case study. Data collection was carried out through interviews with two musical education monitors, (an assistant and the other music technician); a Supervisor and the Maestro responsible for the Musicalization Project at the school, object of this study, totaling 4 interviews. Systematic observation of the workshops with the monitors and documentary analysis of the Musicalization Program was also carried out. The analysis of the data was made through triangulation: interview - systematic observation - legislation, trying to understand how Music Education has been worked in full-time school. The formation of the monitors and auxiliaries of the Music Program, an aspect that justifies the practice, they indicate the collective and collaborative way in which music professionals build their workshops with Musicalization; they do not present a closed methodology, actually they practice and build their own teaching methods based on traditional and new methods of teaching music.

KEY WORDS: Musical Education; Legislation; Teaching Practice; Teaching Strategies.

LISTA DE SIGLAS

ABEM	– Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	– Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CEB	– Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	– Plano Nacional de Educação
SCIELO	– Scientific Electronic Online

TABELA

Artigos em Anais – Descritor Educação Musical 2010 a 2016	20
---	----

QUADRO

Cronologia da Legislação para o Ensino de Música	34
--	----

FIGURAS

Figura 1– Eixos Norteadores para o Ensino de Arte do Ensino Fundamental	43
---	----

Figura 2– Cruzamento - Triangulação	54
-------------------------------------	----

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	10
Problema	14
Objetivos	14
Objetivo Geral	14
Objetivos Específicos	14
Delimitação do Estudo	15
Relevância do Estudo / Justificativa	16
Organização do Trabalho	18
2.Educação Musical: discussões conceituais e problemáticas	19
2.1. <i>Da cappo...</i> música e escola no Brasil	21
2.2.A <i>Tônica</i> da Música	24
2.3.A Educação Musical na escola	26
2.4.Uma Trilha pautada no contexto de época	29
2.5.Formação dos Profissionais do Ensino Musical no Ensino Básico	36
2.6.A Educação Musical como Projeto e a Musicalização	42
3.Percurso Metodológico	44
3.1.Tipo de Pesquisa	45
3.2.População/Amostra	48
3.3.Instrumentos	48
3.4.Procedimentos para Coleta de Dados	51
3.5.Procedimentos para Análise de Dados	53
4.Resultados: uma possibilidade de orquestração da Educação Musical	55
4.1.A <i>Práxis</i> da Metodologia em Processo de Construção	57
4.2.A <i>Polifonia</i> na Concepção da Musicalização do Programa	61
4.3.O <i>Ostinato</i> na Gestão da Prática do Programa	64
Considerações Finais	69

REFERÊNCIAS	72
ANEXO I – Ofício de autorização da Pesquisa	81
ANEXO II – Termo de autorização	82
ANEXO III – Parecer Consubstanciado do CEP	83
ANEXO IV – Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008	87
ANEXO V– Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016	88
ANEXO VI – Programa de Musicalização nas escolas de turno Integral de Taubaté	89
APÊNDICE I– Instrumento de Coleta de Dados- Roteiro de entrevista	102
APÊNDICE II – Transcrições da Entrevista	104
APÊNDICE III – Registro de Observação	130
APÊNDICE IV – Transcrição da Observação	132
APÊNDICE V – Memorial	136
APÊNDICE VI– Memorial de Formação	141

1.Introdução

A música é uma experiência perceptiva. Ouvir, ver, mover e sentir são verbos inerentes, tanto nos objetivos de um currículo da Educação Musical, quanto da própria música como forma de expressão e conhecimento da realidade. A música é natural e orgânica, no ser humano; é o meio pelo qual se desenvolve a noção do mundo a partir da percepção sensorial.

Educação Musical constitui-se como uma área de conteúdo do currículo, em grande parte, justamente porque contribui no desenvolvimento das habilidades básicas das crianças, como afirma, dentre outros estudiosos do assunto, Brécia (2011).

Como recurso para desenvolvimento da linguagem, a música deveria ter reconhecimento no meio docente e ser inserida nas matrizes curriculares; no entanto, a Educação Musical, pela Lei 11.769 de 2008, é considerada uma das linguagens da disciplina de Arte. Observa-se que, geralmente, o professor que ministra aulas de Arte não conhece e não tem especialidade para atuar com música e, portanto, privilegia em suas práticas outras linguagens, sendo a mais comum a das Artes Visuais. Silva (2007, p.5) afirma que durante “quatro séculos do ensino de arte no Brasil foram baseados, exclusivamente, na concepção de arte como técnica”. Esse pensamento não ficou restrito somente a uma parte da história, completa o autor; se manifesta por meio do ensino do desenho, dos elementos da linguagem visual, descontextualizada da arte.

Nas escolas, a música frequentemente está relacionada às apresentações em datas comemorativas, muitas vezes simplesmente reproduzida em sala de aula sem reflexão ou dedicação ao seu sentido ou ao estudo de sua contextualização¹.

O Brasil enfrenta uma grande escassez de professores licenciados em Música ou Especialista, em parte devido a um grande período sem aulas de Educação Musical nas escolas, precisamente trinta e sete anos, de 1971 a 2008, quando foi promulgada a lei 5.692/71 que suprimiu a Música e introduziu a Educação Artística.

Levando-se em conta que nada pode ser desvinculado de uma trajetória histórica, o caminho do ensino da música também foi e vem sendo traçado com relevante reconhecimento junto ao desenvolvimento da humanidade ao longo dos tempos. Na

¹ Nota: para aprofundar análise desta questão, ver a obra de Marisa Fonterrada - “De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação”

Grécia antiga, por exemplo, para os *helenos*² “a música possuía um caráter formativo, uma maneira de pensar, de ser, de educar e civilizar”, (D’OLIVET, 2002, p.11). Esta visão educativa de formação de caráter e civismo, foi adotada no Brasil no governo Getulista por meio da inserção do Canto Orfeônico, o que viria popularizar a figura do maestro Heitor Villa-Lobos e elevar o sentido patriótico. A raiz da cultura brasileira foi representada nas canções folclóricas, reproduzidas em grandes coros escolares e cantada por multidões.

Desde a antiguidade clássica, a música para a educação é indispensável e fundamental na formação humana. Nos dias atuais, quando lançamos um olhar para a educação formal que o ensino público oferece e a formação resultante do que foi ofertado aos cidadãos brasileiros, percebemos que nunca foi tão urgente e providencial que a música pudesse cumprir seu papel de civilizar, humanizar.

Para corroborar esse pensamento, Fonterrada (2008) argumenta que o principal papel da música é pedagógico, de forma a desenvolver o sentido da ética e estética, projetada para a construção da conduta moral e do caráter de nação.

A educação musical é, na prática, circunscrita à música mediada pelo professor que faz com que cada criança experimente os sons e ritmos, possibilitando construir, no movimento das aulas, um sentido próprio à música. Os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionam a “experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações” (BRASIL, 2000, p.48).

As aulas de música no âmbito do contexto escolar são uma boa oportunidade de estimular e tornar ambientes mais alegres. Favorecem o desempenho dos alunos em sala de aula, uma vez que desenvolvem os sentidos das crianças quanto a. senso rítmico, linhas melódicas, alturas diferentes entre graves, agudos e intensidades da vibração dos sons e favorecem momentos em grupo, ressignificando-os no cotidiano. A música propicia um sentimento de prazer provocado por essa soma de fatores que a constituem e a compõem.

Snyders (1994, p. 14) afirma que a música:

²Helenos: nação, grupo étnico do século XVII a.C.; autodenominação dos antigos gregos e a seu país, que chamavam de *Hélade*.

[...] propicia uma alegria que seja vivida no presente, a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente.

Na prática diária com alunos do ensino fundamental, a rotina desenvolvida em sala desenrola-se com muitas variações de humores, tanto dos alunos, como dos professores. Introduzindo a música, há geralmente uma manifestação de alegria coletiva, principalmente com crianças em fase de alfabetização. Os sons e ritmos vibram pelo corpo fazendo com que os alunos expressem suas reações com espontaneidade, cada um de sua forma.

Nesse sentido, Gainza (1988, p.22) afirma que: “[...] a música e o som, enquanto “energia” estimulam o movimento interno e externo, impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”.

Desse modo, a música não pode ser pensada como apenas entretenimento. Sua utilização também pode e deve ter como objetivo desenvolver formas de expressão e a inserção social.

Nas oportunidades que experimentei enquanto professora do ensino Fundamental, em buscar na música cantada não só relações concretas com conteúdo trabalhado em sala mas também a música para provocar nas crianças a sensação de felicidade e alegria junto aos colegas em sala; observei na prática docente que os alunos de fato demonstram uma satisfação genuína com a música. Eleva o humor produzindo certas condutas que se refletem no desempenho intelectual individual de cada aluno e organização grupal dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

A formação em piano possibilitou-me vasta experiência com grupos vocais, regência de corais, ensino de instrumento e formação de bandas. O trabalho desenvolvido nas séries do Ensino Fundamental I também contribuiu para subsidiar o escopo da pesquisa aqui proposta.

Todo profissional precisa de um modelo de referência; uma vez que o trabalho docente é uma profissão de interações humanas, não podemos separar nossas vivências culturais do fazer pedagógico. De acordo com Moreira e Candau (2007, p.158): “Considera-se que a cultura não se aparta das atividades características e das interações da vida cotidiana”.

A experiência pedagógica acumulada nos anos de trabalho na área reveste-se de referência cultural. No entanto, o ensino no âmbito escolar apresenta uma interação de culturas, tanto no corpo discente, como no corpo docente. No que tange ao trabalho dos profissionais com a música, no âmbito do Programa de Musicalização ofertado nas escolas públicas de ensino Fundamental I de uma cidade do vale do Paraíba, no estudo de caso da presente pesquisa, procurou-se verificar a aplicação de uma metodologia específica para a Educação Musical.

O trabalho das oficinas é conduzido por um auxiliar de música e um técnico em música concursados; nesses concursos não se exigiu formação específica, conforme edital de concurso público (nº 7/2015).

A música ou educação musical dentro das escolas é uma parte necessária segundo Fonterrada (2008) “e não periférica da cultura humana, merecendo ocupar um lugar proeminente no sistema educacional” (p.12). No entanto, a capacitação de docentes que irão atuar na Educação Musical dentro das escolas públicas é prioritária. Assim, se nossos governos permitissem ampliar os debates para que, de fato, incluíssem a música nos currículos e não como apêndice da disciplina Arte.

Mesmo que de forma pouco adequada, a música sempre esteve presente na escola. Como componente curricular não é exigido nem cobrado, muito menos existe um programa sequencial e sistematizado. O Ensino Musical não é conteúdo e não está pontualmente na matriz curricular. Na graduação em Arte, poucos professores se especializam em Música e músicos com formação superior são raros os que se interessam em trabalhar em escolas com salas lotadas, poucos recursos e remuneração pouco atrativa em relação à qualidade de trabalho. Esses profissionais são absorvidos pelas escolas particulares, conservatório e universidades. O ensino de Música nas escolas particulares de ensino Fundamental sempre foi habitual, já está consolidado como área de conhecimento. A razão para essa realidade se deu por um único motivo: nesse segmento de ensino geralmente esteve presente o músico, seja ele licenciado ou não.

Faz-se necessário esclarecer que a Musicalização e a Educação Musical não têm o mesmo significado. Alguns autores sinalizam que a diferença está no fato de que, na Musicalização trabalha-se música na sua concretude; trata-se de um processo de ensino orientado, que segundo Penna (2015), promove uma participação maior dos alunos uma vez que se permite chegar mais próximo da cultura social produzida e praticada. Segundo

Queiroz (2012), o termo Educação Musical é relativamente novo e começou a ser utilizado de forma mais precisa na legislação brasileira a partir da LDB 9.394/96.

Por sua vez, a Educação Musical é considerada como o ensino mais guiado no sentido de alcançar etapas de desenvolvimento adornado de conhecimento teórico: fundamentalmente a notação musical ou a representação gráfica - o que é muito complexo para a maior parte das crianças nos tempos atuais. O treinamento para a escrita e a leitura musical não responde de forma imediata às expectativas de produção musical - tocar o que seja. O conceito de Musicalização está muito mais ligado à percepção, valorizando no aluno a vontade da descoberta, com a experimentação de todas as formas de produções de sons (instrumentos), distinguindo os diferentes timbres e de maneira muito particular - fazê-los soarem. A manifestação do interesse pelo instrumento (incluindo aqui a voz também como instrumento) é que fomenta no aluno a busca do conhecimento mais formal da música.

Problema

Apesar de existir legislação que regulamenta a Educação Musical nas escolas do Ensino Infantil e Fundamental no Brasil, constata-se a ausência de uma sistemática de sua aplicação no ensino público. Diante disso, questiona-se como se realiza o ensino de música enquanto musicalização, realizado na educação pública e suas condições de aplicação.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar, por meio de um estudo de caso, a prática da Educação Musical como musicalização, considerando o formato de sua aplicação e a gestão dessa prática.

Objetivos Específicos

- Estudar os dispositivos legais que regulamentam o processo histórico do ensino de música no Brasil;
- Conhecer a estrutura e funcionamento do Programa de Musicalização;
- Analisar as estratégias dos profissionais de música desenvolvidas na Educação Musical no Programa de Musicalização estudado.

Delimitação do Estudo

O Ensino de Música no Brasil está legalmente relacionado à base curricular comum, desde a lei nº 11.769 de 2008. Num sentido mais amplo, está relacionado ao estudo de Arte. No PCN a Arte engloba o ensino de música, como também teatro, dança e artes visuais, as quatro linguagens do componente curricular (Arte).

Lançar um olhar sobre a prática do docente em música nos tempos de hoje, exige buscar na história da Educação Musical no Brasil aspectos que justifiquem a condição que o sistema educacional enfrenta com essa tão necessária e relevante profissão, e quem é o protagonista neste contexto.

A Educação Musical só pode ser cumprida a médio e longo prazo, pois atualmente há menos professores habilitados para a demanda das escolas públicas de Ensino Fundamental I, o que torna quase inviável cumprir-se a legislação. Segundo Queiroz (2009, p.32):

Um diagnóstico claro é que a partir da Lei 5.692/71 a educação artística ganhou espaço na escola, o que levou, por consequência, a uma difusão da polivalência das artes, enfraquecendo, demasiadamente, a presença da música como componente curricular escolar. Com vistas a atender essa realidade, os cursos superiores de educação artística formaram, ao longo de aproximadamente três décadas, diversos professores para a educação básica.

Com a acentuada expansão dos cursos de licenciaturas em Educação Artística, o interesse pela formação em Música em nível superior diminuiu, pois a demanda das escolas passou a ser o docente com formação global das artes.

Para realizar a pesquisa proposta, a delimitação é a de um estudo de caso de uma experiência ministrada por um auxiliar de música e um técnico de música em educação musical com alunos (de aproximadamente 6 a 10 anos) do Ensino Fundamental que frequentam o período Integral de uma escola da Rede Municipal de ensino de uma cidade de médio porte da região metropolitana do vale do Paraíba.

A inserção do período integral nas escolas públicas brasileiras aconteceu “em razão da ampliação dos programas governamentais e da divulgação das Novas Diretrizes

para Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020”. (VEBER, 2012, p.40).

Este município tem atualmente 126 Unidades Escolares, 55 dessas Unidades são escolas de ensino fundamental, sendo 44 atendidas pelo projeto de Musicalização no turno dos alunos do Integral, onde atuam 18 técnicos de música, 18 auxiliares de música, 4 técnicos em instrumentos e 14 supervisores em música.

Esta rede de ensino no ano de 2015 teve o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 5,8. A escola específica onde desenvolvemos o trabalho de pesquisa não participou da Prova Brasil (instrumento de avaliação) pois não possuía salas de quinto ano.

Relevância do Estudo / Justificativa

No Brasil, a música deixou de ser ensinada nas escolas públicas durante trinta e sete anos. Com a Lei nº 5.692 de 1971, a música sai das matrizes curriculares do ensino básico e só volta como linguagem dentro do componente curricular Arte, com a Lei nº 11.769 em 2008. As consequências dessa ausência nos sistemas educacionais podem ser fortemente sentidas nas gerações atuais, no que diz respeito ao interesse às artes e culturas populares, na exaltação de sucessos que a indústria cultural gera e, principalmente, não se forma a mão de obra especializada para a docência em Educação Musical. Ainda se observa uma grande distância entre a legislação e a implantação da Educação Musical com aulas ministradas por Professor de Nível Superior com especialização em Música.

Apesar da região do vale do Paraíba contar com Faculdades de Arte e cursos a distância que formam professores na área, esses profissionais não saem com a nomenclatura de formação adequada para os concursos locais.

No último edital do ano de 2016, para as vagas de professor eventual III³ para Música e Canto, a formação exigida era:

³Professor eventual III: é o professor contratado para substituir os professores estatutários que lecionam em todos os níveis de ensino dentro da Rede Pública de Ensino de Taubaté.

Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música; ou Licenciatura Plena em Arte acompanhada de Bacharelado em instrumento, musicalização infantil e regência de coro e/ou piano e ou violino/viola de arco/violão violoncelo, e/ou sopro metal/madeira, ou canto, ou Licenciatura em qualquer área do conhecimento acrescido de Curso de Bacharelado ou Tecnólogo em Música acrescido de Curso de Complementação Pedagógica equivalente a Licenciatura Plena expedido por Instituição de Ensino credenciado (TAUBATÉ , Processo Seletivo nº 4/2016)⁴.

E para as vagas para Professor Eventual (PIII) para Música e Canto não habilitado, foi exigido “estar cursando o último ano de licenciatura na área específica, solicitado como requisito no Edital. (Processo Seletivo nº 4/2016)”.

Considerando que é função das escolas públicas oferecer oportunidades de contato e conhecimento da cultura humana, seja ela erudita, popular ou contemporânea, no universo da música, dança ou a arte, também tem de serem consideradas linguagens que oferecem também conhecimento tanto quanto a Matemática, Língua Portuguesa, História, etc. A Educação musical quando é reconhecida de fato pelos inúmeros benefícios que ela é capaz de abranger na formação global do indivíduo, tem de ser conduzida por formadores na área, ou seja, professores habilitados.

O Brasil, desde outorgada a lei que insere a música nas escolas públicas (durante Reinado de D. Pedro II) até os anos da década de 60, concebeu métodos⁵ de ensino da música nas escolas que Fonterrada (2008) considera mais como abordagens ou propostas do que realmente métodos. Com a retirada do ensino de música, no começo dos anos 70, perdeu-se a continuidade de manifestações metodológicas verdadeiramente geradas no movimento cíclico histórico, como se dá em todas as áreas de ensino. Mas, em geral, até dentro das escolas de música, segundo a autora, não há método-ativo e, quando há, muitas vezes se dá de forma descontextualizada ou ainda ignorando procedimentos de ensino, ocasionando a desvalorização da atividade musical quando encarada como forma de lazer, sem objetividade.

⁴ Prefeitura Municipal de Taubaté Processo Seletivo nº 4/2016.

⁵A princípio, métodos da música sacra e erudita para noções de escrita e leitura musical durante o segundo reinado no Brasil; o método do canto orfeônico iniciado por João Gomes Junior na década de 20 e consagrado por Villa-Lobos na era Getulista.

Organização do Projeto

Na primeira parte desta dissertação serão apresentados conceitos e definições da Educação Musical para o Ensino Básico, a fim de fundamentar o projeto que será desenvolvido; na segunda parte, mostraremos brevemente o caminho traçado da Legislação para o Ensino de Música nas escolas em algumas décadas no Brasil e a que atualmente obriga a implantação da Música nos currículos de Arte; na terceira parte, abordaremos a questão da formação do profissional em música para atuar no Ensino Fundamental I.

Para dar continuidade ao corpo desta pesquisa, pretende-se buscar na última parte, nas entrevistas com parte da equipe do Projeto de Música (maestro, supervisor, monitor de Música) levantar reflexões de como o Programa de musicalização implantado na Rede de Ensino de uma Região Metropolitana do Vale vem sendo conduzido pelos monitores de música sem formação superior.

2. EDUCAÇÃO MUSICAL: DISCUSSÕES CONCEITUAIS E PROBLEMÁTICAS

Para aprofundar a análise do objeto de pesquisa proposto, recorreu-se ao recurso de realizar um levantamento das pesquisas desenvolvidas sobre esta temática. Desse modo, as fontes usadas para fundamentar o processo de construção da presente pesquisa foram recolhidas das Bases de Dados do “Portal de Periódicos da USP - Capes” e “*Scielo Scientific Electronic Library Online*” e em revistas de publicações de artigos e Anais da área: “ABEM” (Associação Brasileira de Educação Musical)/“Opus” (Revista Eletrônica da “ANPPOM” – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música). O período englobado por esse levantamento foi de 7 anos, de 2010 a 2016.

Os descritores utilizados foram: “música”, “educação musical” e “formação de professores de música no ensino básico público”.

No banco de dados da USP, usando o descritor “música”, foram encontradas 464 dissertações; somente 24 delas são da área de educação e 12 abordam temas relevantes ao ensino básico. Com o descritor “educação musical” foram encontradas 30 dissertações, sendo 10 relacionadas com a escola de Ensino Fundamental; e para o descritor Formação do professor (especificamente de música) apenas 1 dissertação

No banco de dados da Scielo usando o descritor “música”, foram encontrados 225 artigos e 13 para o descritor “educação musical”.

Nos Anais da revista ABEM/ANPPOM (Associações Nacionais de Pesquisa e Pós-graduação em Educação Musical) para os mesmos descritores foram encontrados 13 artigos.

Para o descritor “formação de professores em música”, foram encontrados 4 artigos e 1 tese pela Capes. Nos Anais da ABEM/ANPPOM foram publicados 10 artigos.

Tabela 1: Artigos em Anais - Descritor Educação Musical

ANPPOM	ANO						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total	54	50	-	62	67	43	76
Relevantes para Ensino Público Fundamental	14	12	7	20	20	18	23
Estudados e comentados	7	5	6	9	5	10	11

Nota: Artigos publicados nos Anais da revista ANPPOM.

Os Anais da Anppom no ano de 2012 não foram divididos em seções, impossibilitando a localização dos artigos somente em Educação Musical e definição do total de publicações.

Pelo número de publicações em Anais, percebemos o crescente interesse pelo assunto Música na área de educação no decorrer de 7 anos, com queda nos anos de 2011 e 2015. Os artigos a partir de 2010 são escritos sob a LDB de 2008, que atribui a obrigatoriedade da música no ensino básico e estende por 3 anos para que os sistemas de ensino se adequem às exigências dessa lei. No ano de 2013 pela lei nº12.287, o ensino de Arte se torna componente curricular, englobando as quatro linguagens (artes visuais, teatro, dança e música). E, em 2016, ano em que se constata maior número de publicações, a Lei nº 13.278 reafirma as quatro linguagens que constituem a Arte e ao mesmo tempo retira da escrita do texto “ a obrigatoriedade das linguagens”, estendendo para cinco anos o prazo para adequação da formação profissional dos professores.

2.1. *Da capo*⁶ ... música e escola no Brasil

O Brasil, no período pré-descobrimento era habitado por cerca de cinco milhões de índios. Quando os portugueses aqui chegaram, já ouviram os sons que reproduziam com seus instrumentos de percussão e flautas de bambu. A música para os índios tinha um sentido sagrado.

Os portugueses traziam em sua cultura a música ocidental e os jesuítas foram os primeiros professores de música no Brasil. Considerando que os alunos eram os índios e logo depois os negros escravos trazendo com eles também suas culturas; o contraste entre essas personagens no começo da história da nossa nação, de forma positiva ou não, foi harmonizado pela música.

Segundo Tinhorão (1998, p. 36 e 37), os primeiros sons relatados em solo brasileiro foram descritos na carta de Pero Vaz de Caminha em primeiro de maio de 1500 dirigida ao Rei Manuel; conta que em 25 de abril uma equipe comandada pelo Capitão se dirigiu a praia onde os índios acenavam. Escreveria sobre o fato: “Viemo-nos às naus, a comer, tangendo trombetas e gaitas, sem mais os constranger”.⁷ O gaiteiro animou danças com os índios, um primeiro contato regado de risos e música.

As trombetas de tubo longo de metal afinado, era utilizado mais para toques solenes ou marciais, mas os instrumentos usados para a diversão dos marujos portugueses eram a gaita e o tamboril. E como esses marujos se misturavam com os índios, nos hábitos rurais, em que as danças e bailados ao som desses instrumentos mais populares, promoviam um acolhimento em que os índios mostravam, descrevia na carta ao Rei, ser “mais amigos nossos do que nós seus” (TINHORÃO, 1998, p.37).

As primeiras músicas relatadas foram os cantos religiosos, os primeiros formatos de procissões. Segundo Tinhorão (1998), pode-se trazer dali a indicação dos dois gêneros musicais que prevaleceriam no primeiro século de descoberta: “o rural português na área dos sons profanos-populares, e o erudito da igreja na das minorias responsáveis pelo poder civil e religioso” (p. 38).

O povo rural e o povo urbano no Brasil, com a influência dos portugueses, plantaram em nossa nação duas vertentes da música. A música popular, que não chegava

⁶ Da capo: termo musical da língua italiana que significa do início.

⁷ Carta de Pero Vaz de Caminha a El- Rei D. Manuel; (História Administrativa do Brasil, Departamento Administrativo do Serviço Público/ Serviço de Documentação, 1956, p.250).

aos bancos escolares, e a música erudita, criada e alimentada pela Igreja Católica. Como o ensino formal seguia as premissas da Igreja, o que mais interessava ao Império era criar bons músicos capazes de ler uma partitura e reproduzir a cultura clássica europeia que trouxeram.

[...] a projeção cultural de um fenômeno ligado à evolução da sociedade de classes no Brasil: a adoção de formas estéticas capazes de representar os novos padrões de gosto e expectativas de camadas médias da cidade sem a informação necessária para compreender a arte erudita (a “música séria” da ópera italiana contrapunha-se à “música leve” da opereta austríaca ou alemã), mas já preocupada em recusar como vulgar, brutal e “sem arte” a música dos negros e da “gente baixa” (TINHORÃO, 1998, p. 226).

Partindo da premissa de que as artes são reflexo do seu tempo, em particular a música no ensino público esteve sempre aliada aos interesses dos governantes. Questionar sobre o valor e especificidade da música, como também seus objetivos, a construção de um procedimento curricular num mundo onde a vida social está em constantes mudanças culturais e condições políticas, sinaliza também a grande mudança do conceito da Educação Musical na história do nosso país. Fonterrada (2008) afirma que o real significado do termo educação musical precede ao próprio conceito de infância. Para trazer luz a condição infantil aos olhos da sociedade europeia, por volta do século IX, todo menino munido de talento vocal, precocemente detectado pelos mestres, era separado da família. Por sua vez, os pais eram recompensados e o fato de servir a Igreja, era motivo de status. Este artista mirim, para preservar sua voz aguda, era usual castra-lo ainda na puberdade; conhecidos como os cantores *castrati*⁸.

Barja (2017), para explicar como a cultura reflete o discurso da sociedade, afirma que “a música tanto é produto como também insumo do processo produtivo, contribuindo como veículo de ideias e atitudes da época” (p.52).

A criança musical, foi elemento necessário no processo de produção musical da Igreja Católica. A criança inserida na música no período da expansão do evangelho (século IX), foi determinante para a construção da música sacra, como também para confirmar, através dela, o caráter solene das celebrações litúrgicas no Cristianismo.

⁸ Castrati: do italiano castrado, é um cantor cuja extensão vocal corresponde à das vozes femininas; isso ocorre porque o cantor, quando criança, foi submetido à castração para preservar sua voz aguda.

Antes se exaltava a parte técnica e teórica musical, fundamental para a formação de pequenos solistas que se dava por meio do trabalho da catequização jesuítica, aprimorando desde a infância os cantores da música sacra; com o tempo, o lirismo e a erudição no ensino de música nas escolas foi perdendo espaço para os grupos de vozes chamado canto orfeônico, fazendo com que os brasileiros conhecessem nossas raízes folclóricas, cantando a pátria. Não por acaso, nos tempos da ditadura, nas décadas de 60 a 80, os ginásios escolares disseminaram a cultura das fanfarras e grupos de bandas marciais que participavam de cortejos cívicos e regimentos de cavalaria. Embora esse movimento ainda se encontra presente em escolas espalhadas pelo Brasil, hoje o ensino de música tem um significado mais próximo da experimentação, de vivência musical. Assim, os profissionais envolvidos nesse espírito pedagógico estão desvinculados de metodologia e estruturas de ensino. Apresenta um meio de instrução mais ativo, sem exercícios rígidos, mas preferindo situações na qual dão à criança ferramentas e técnicas, oportunizando os estudantes a brincar com o som, do mesmo jeito que eles brincam com a tinta.

[...] o primeiro objetivo de muitos atos da aprendizagem além do prazer que pode dar é que deveria nos servir no futuro. Aprender “não deveria levar-nos a algum lugar, deveria permitir-nos que aprendêssemos mais tarde com mais facilidade” (BRUNER, 1960, p. 17). Livre tradução.

Num sentido figurado, a música deveria estar na corrente sanguínea da escola e da comunidade escolar; parte da razão da música ocupar o lado periférico nas escolas, de modo geral, é porque os educadores de música são conteudistas, fazendo com que a prática fique compartimentada e por sua vez isolada, uma tendência de muitos professores em ficarem escravos da página impressa, de certa forma, limitando a expressão musical, transformado a musicalização: uma arte de segunda mão.

A música nos moldes da escola na visão de Fowler (1981), apresenta-se na maior parte das vezes: como estudo autônomo de artes, ou estudo interdisciplinar, ou ainda como estudo de artes integrado com o currículo geral.

Hoje a realidade de nossas escolas apresenta um cenário em que é essencial um plano para uma mudança educacional com foco na educação das artes. E isso diz respeito diretamente ao professor ou ao profissional da educação, que está procurando sua

identidade profissional, segundo Marcelo (2009); constantemente ele se desenvolve, constrói-se e evolui ao longo da profissão, principalmente influenciado pela escola.

Nos espaços escolares é notório que só a posse do saber e de métodos de ensino já não são o suficiente para o educador. É preciso saber ensinar, salienta Tardif (2002). Passar conhecimento ou somente a transmissão dele, não garante a formação de alunos. Por essa razão, acreditamos que os atuais profissionais devem aprender a tomar riscos, de tentar operar nos caminhos inovadores; pois a educação existe justamente para se projetar no futuro; de forma cuidadosamente trabalhada no presente; a escola representada pelo trabalho do professor é que fomenta nos alunos a reinvenção. Por este motivo e justificativa, professores que seguem inovando, refletem nos alunos que, por sua vez, estimulados também seguem inovando, criando, recriando, dando novos desdobramentos no que não está acabado.

2.2. A Tônica da Música

A música é um meio de comunicação, manifestação de ideias e pensamentos, que além de comunicar, informa, agrega as pessoas e proporciona experiências estimulando reflexões, transportando para o novo.

A música, já dizia Nietzsche (1869), tem duas partes essenciais: a rítmica e a harmônica; a melodia seria uma abreviação da harmonia. A música, para o filósofo, partiu do grito, da exteriorização da vontade. Gesto e som manifestam a vontade, mas a essência da música estaria na entonação, altura e ritmo (CORBIER, p.18). Nietzsche, em *O Nascimento da Tragédia*, faz uma comparação da música Apolínea (representada pelo Deus Apolo, o deus da perfeição, da estética apolínea - a figuração da beleza) e Dionísio, o deus do baco (a música que exalta a vida, o sonho, a embriaguez, a alegria) que se remete a origem antropológica, fundindo uma visão teórica e metafísica nesta sua obra com que Nietzsche visualiza a ilusão e o mito, a própria existência como arte.

A música é apresentada nos dias atuais, nas igrejas, cerimônias, escolas, aberturas de palestras, convenções etc. Aqui estamos neste momento sinalizando o que a música representa, no objetivo do evento. Dá o sinal e tempero do que está por acontecer. Neste momento, a massa humana expressa suas reações, de forma a criar um coro que impulsiona o que vem a seguir, motivada pelos humores que a música provocou nessa

massa de pessoas. É a beleza, o ritmo, o movimento que provoca no corpo de cada um; os acordes cujos intervalos causam sensações múltiplas que o corpo capta de forma imensurável para se traduzir e materializar em palavras. Por isso Nietzsche (1992) encontrou nos deuses gregos, a tradução da música: Apolo: o belo e Dionísio: o baco.

Espíndola (2010) nos lembra a origem da palavra música, em grego *mousiké*, herança de *mousa*⁹, a arte das Musas que são a música, poesia, cultura e filosofia. As Musas são filhas de *Mnemosyne*, a memória. Para a autora, a música é a “referência sonora a partir do nosso próprio corpo; sons que nos preenchem internamente e no qual nos baseamos para nos relacionarmos com a música e com o outro, através do Ser” (p.20). Exatamente os momentos em que se concebem as relações, as condições que favorecem a criatividade e inventividade entre os seres.

[...] prática musical tem efeitos positivos no desenvolvimento humano, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, motivacionais e sociais, que implicam em alterações no processamento cerebral (MOISES, 2016, p.11).

As reações do som no corpo humano são um campo que vem sendo explorado nas pesquisas que cercam o tema música e neurociência no campo da educação. Rocha e Boggio (2013, p.132) afirmam que “estudos vêm servindo-se da música como ferramenta de intervenção em diferentes alterações neurológicas como afasia, autismo e dislexia”. A música, utilizada no tratamento de distúrbios neurológicos, vem mostrando bons indicativos, mas ainda não se pode afirmar que a música desempenhe papel ativo em mudanças estruturais do cérebro.

Levitin (2006), neurocientista americano, afirma que a música só existe no cérebro e explica que uma nota musical começa com vibrações levada pelo ar, o que faz o tímpano vibrar; no interior do ouvido, vibrações viram impulsos nervosos levados até o cérebro, onde são reconhecidos como elementos musicais, como tom e melodia. Quando associados, esses elementos formam um padrão, que nós identificamos como música. É assim que o cérebro processa os sons e junto estimula a região do movimento do corpo que fica muito ativa. Isso aponta para um antigo elo evolutivo entre música, movimento e dança. Durante quase toda a história da humanidade, música e dança fizeram parte da mesma atividade. A distinção que fazemos hoje nunca existiu segundo Levitin (2006).

⁹*Mousa*, do grego, significa canção e poema.

A Música é ritmo e movimento; a articulação corporal responde ao compasso da música; é uma reação natural. Para o neurocientista, quanto mais reagimos corporalmente à música, mais ativos ficam os circuitos do prazer no cérebro. Isso, em troca, estimula a liberação da dopamina, o chamado “hormônio do bem estar”.

As músicas trazem sentimentos, as melodias, o desenho das frases melódicas na voz, o que UMEDA (2011) chama de movimentos da alma e afeta cada indivíduo de um modo diferente. Não podemos garantir por exemplo, que o estudo de música vá transformar todos em cidadãos mais sensíveis, pois cada um tem sua identidade afetiva. “Os sons na melodia, não agem em nós apenas como sons de nossas feições, de nossos sentimentos; é assim que excitam em nós os movimentos que exprimem e cuja imagem reconhecemos” (ROUSSEAU, 1983, p.191).

Sobre a sensação da música, os humores que ela pode desencadear nas pessoas, Gardner (1993) enquanto psicólogo da Universidade de Haward em Nova York, por anos estudou como as crianças aprendem com as artes; ele é convicto em afirmar que as artes não são meras atividades práticas, mas engajam a mente para o extremo. “Certas partes do cérebro desempenham papéis importantes na percepção e produção da música” (p.22). O homem, quando se relaciona com o mundo real, estimulado nas práticas que vivencia, incorpora a aptidão de utilizar sons naturais como forma de expressão. Essas experiências, para Gardner, desenvolvem no indivíduo um estado de alerta, do qual decorre sua predisposição para sons, cheiros e sensações, por exemplo, que externa através do seu próprio corpo como forma de se harmonizar com o mundo ao seu redor. Gardner apresenta uma visão ampla da cognição que poderia alterar radicalmente a prática educativa e elevar as artes no processo de escolarização. Negligenciando o acesso das crianças às artes, negligencia-se também o desenvolvimento de aspectos de competência intelectual de um ser em desenvolvimento.

2.3. A Educação Musical na escola

Outro fator levantado na pesquisa é o papel do corpo no desenvolvimento da compreensão musical.

A escola funciona como opressora e disciplinadora dos corpos dos sujeitos, através de seus rituais e normas, pode também configurar-se como um dos importantes instrumentos de transformação. Isso se ultrapassar essa concepção instrumentalizadora do movimento da qual resulta condicionamento ou imobilismo dos alunos, que, muitas vezes reagem com indisciplina (DUARTE, 2011, p. 36).

Os alunos do ensino fundamental I são recém chegados do ensino infantil. As turmas de maternal e jardim oferecem espaços que possibilitam uma maior liberdade em relação aos movimentos com corpos. Essas crianças, de um ano para outro, se veem obrigadas a ficar sentadas durante horas aula. A maior parte dos casos de indisciplina nas salas de aula se dá pela falta de ajustamento do próprio corpo a esse controle e em muitas práticas didáticas:

[...] apontam para o imobilismo, para a construção do conhecimento priorizado no aspecto cognitivo pouco atento às expressões corporais e aos movimentos construídos pelos alunos, que traduzem um conjunto acumulado de conhecimento, cultura e história (DUARTE, 2011, p. 36-37).

Nesse sentido, a escola contribui em reforçar essas estruturas sociais, mantendo a hierarquia do poder; a música pode quebrar este status.

A música, inserida na educação, permite com mais destreza a construção de outros conhecimentos no contexto escolar. Estudos comprovam que em indivíduos que passam pela experiência da aprendizagem musical o cérebro fica potencialmente mais ativado o que otimizaria a aprendizagem em outras áreas do conhecimento, é o que confirma GARCIA (2002). O autor acrescenta que, por meio de uma pesquisa realizada na Universidade de Heidelberg, na Alemanha, ficou demonstrado que músicos têm 130% a mais de massa cinzenta na área que corresponde à audição, área que também desenvolve a memória verbal, fundamental para o aprendizado de matemática, línguas e ciências.

Pode-se dizer que a música gera conhecimento e com relevante significado, pois a música segundo Uriarte (2004, p.246) “opera com força total na percepção e na cognição humana”. Assim, a educação musical demanda habilidade do indivíduo de percepção sonora. A experiência com a arte musical promove critérios individuais. Isso só ocorre nas atividades progressivas e na continuidade que só ocorreria em sala de aula.

Quando a criança interage com a música, seu corpo se movimenta; aspectos da sua personalidade manifestam-se; a criança desinibe-se e mostra como e quem ela é.

A maior preocupação da musicalização é ensinar a escutar. É um processo de formação para o ouvinte crítico. Para Zagonel (2004, p.1), “o despertar do aluno para o mundo da música”. E continua: “descobrir a musicalidade latente que quase todo fenômeno traz em si, através de uma pedagogia da escuta e de invenção”. Para corroborar esse pensamento, a intenção que os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e CNE (Conselho Nacional de Educação) sinalizam não que o aluno da escola básica transforme-se em um instrumentista, mas que ele tenha noções elementares da Música – esteja alfabetizado musicalmente e que os instrumentos sejam ferramentas para a musicalização. Para isso, é necessário que a educação musical seja conduzida com atividades musicais que levem em conta a percepção dos sons, a interpretação, a expressão, a experiência, a criação e a possibilidade de contato com culturas musicais diversas.

A tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade, sob condições atuais e históricas (SOUZA 2000, p.176).

As experiências com a educação musical permitem aprendizagens de fundamental importância para o desenvolvimento individual das crianças. Os alunos, quando bem conduzidos no trabalho musical, desenvolvem em relação ao grupo a tolerância e a capacidade de escolha, como também a disciplina e organização. A música inspira essas posturas, induz a consciência dos limites. Para Siqueira (2014, p.2), “a Educação Musical escolar atua como instrumento para que o aluno possa ter condições de adquirir percepção, sensibilidade musical e desenvolver capacidades que vão muito além da música”.

A criança, em contato com a música, passa a ter uma singular visão de mundo. Isso enquanto se pensa na música folclórica ou ainda mesmo dentro de um contexto infantil. A música apresentada à criança pelas mídias e mundo virtual traz poucas condições para que se desenvolvam nela aspectos que inovem e transformem seu conhecimento musical.

No trabalho de Maffioletti (1992), no qual reuniu Cantigas de Roda do folclore brasileiro, a autora faz um relato importantíssimo: de que os adultos de hoje dão pouca

importância às canções folclóricas infantis. A autora afirma que ninguém parou de cantar, só que cantam outras coisas: a música da mídia, do rádio, da televisão e a febre nos tempos atuais: os louvores religiosos. As músicas folclóricas acabam sendo reinventadas, comuns em sala de aula em forma de paródia. Com a necessidade de expressão contínua, muda-se a letra e a coreografia, mas sempre é algo que já se fez antes. A criança inventa, seja brincando ou cantando, apesar de não vermos mais com tanta frequência brincadeiras coletivas. Por outro lado, o que se cultiva no meio infantil por imposição da mídia ou mesmo dos pais é a imitação de artistas de sucesso.

A televisão deixa marcas de individualismo e tendência exibicionista. As crianças cantam, mas se identificam com seus ídolos do momento que a indústria cultural (mídia) impõe e não com referências locais mais próximas dela. O que, segundo Maffioletti (1992, p.13), “está deixando cada vez mais nossas culturas se dizimarem por falta de interferências de educadores musicais dentro da escola, que perpassasse esse conhecimento de folclore e de cultura para os alunos”.

A musicista continua afirmando que o problema ainda se torna mais grave quando pensamos no desserviço de uma geração fruto de quase quatro décadas sem música nas escolas, que não canta nossas raízes para seus filhos e alunos. São os mesmos em que sentimos a uniformidade de expressões, com pouca capacidade de execução da voz nas interpretações. Sem orientação, sem bons professores que abram essa janela para a riqueza de possibilidades com a Música, fundamentada na forte tradição, conhecimento e história.

2.4. Uma trilha pautada no contexto de época

A Igreja Católica, representada pelos jesuítas no século XVI no Brasil em seu processo de catequização, marca o princípio da escolarização com a música já instalada no trabalho de doutrinação. Mesmo extinguindo o ensino dos jesuítas em 1759 através de decreto editado pelo Marquês de Pombal, a música continuou presente durante o Período Colonial, com grande influência das características da música europeia e religiosa¹⁰.

O ensino de música no Brasil foi institucionalizado somente a partir do século XIX: o Decreto 1331 de 17 de fevereiro de 1854 “aprova o Regulamento para a reforma

¹⁰Para aprofundar esse assunto, consulte o livro de Hélio de Alcântara Avellar “História administrativa do Brasil: a administração pombalina”.

do ensino primario e secundario do Município da Côrte” (BRASIL, 1854). Este ensino compreende a música e exercícios de canto. Na redação do Decreto, a palavra “pode” obriga-nos a compreender o ensino da música e canto, optativo. Mas o que podemos destacar desse documento é que expõe um forte movimento em prol da música que começou nessa época. Seis anos antes de aprovarem essa lei, foi criado pelo Império o Conservatório Imperial de Música do Rio de Janeiro, já prevendo a necessidade de qualificação profissional e responsabilidade do governo no processo de definição e regulamentação do Ensino Básico.

Em 1890, com o Decreto 981, as definições dos conteúdos de música são mais claras, faziam parte da educação primária e secundária: “cânticos escolares aprendidos de outiva, conhecimento e leitura de notas, conhecimento das notas, compassos, claves, primeiros exercícios de solfejo, exercícios de solfejo, dictados” (BRASIL, 1890).

Os conteúdos citados estavam estritamente ligados com as propostas do ensino vigente nos conservatórios. Tais conteúdos eram tradicionalmente incorporados e estabelecidos para o ensino de música erudita, onde é fundamental explorar toda parte de notação musical, escrita e leitura. Neste mesmo documento, art. 28, o texto destaca que “cada um dos estabelecimentos de ensino terá os seguintes professores: 1 de desenho; 1 de gymnastica; evoluções militares esgrima; 1 de música” (BRASIL, 1890).

Não havia nenhum documento que falasse a respeito da formação do professor de música. A questão de formação em Nível Superior só começa a ser definida no Brasil à partir de 1930.

Nesses dois decretos, que foram implantados no século XIX no Brasil, revela-se a importância que a música recebia, pois já estava presente nas definições para as escolas de Educação Básica no Brasil. Essas leis mencionam os conteúdos a serem trabalhados. Em contrapartida, a lei 9.394/96, “coloca a música como um braço da Educação Artística...não é obrigatória e nem ao menos temos docentes para atuarem” (Fonterrada, 2008, p.228).

A partir dos anos de 1930, o Canto Orfeônico ganha importância em todo o Brasil, em que se destaca a participação do maestro Villa-Lobos, que conseguiu legitimar o Canto Orfeônico no contexto escolar de 1931. Da mesma forma que os decretos anteriores não mencionaram o perfil do professor de Música, o Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 que legitimou o Canto Orfeônico para o 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Secundário também não definiu a habilitação.

Em 1934, o Decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934 – prevê o Ensino de Canto Orfeônico a todos os estabelecimentos de Ensino do Ministério da Educação e Saúde Pública e facultativo no Ensino Superior, Comercial e outros. O que fica evidente nessa Lei é que a intenção é disseminar o espírito patriótico através do Canto Coral. O documento descreve “que o ensino de Canto Orfeônico, como meio de renovação e de formação moral e intelectual, é uma das mais eficientes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo” (BRASIL, 1934).

A necessidade de qualificar os professores com as especificidades do Canto Orfeônico para trabalhar em todo o Brasil foi tão importante para a época (governo Getulista) que foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico a partir do decreto nº 4993 de 26 de novembro de 1942.

Com o Decreto nº 8529 de 2 de janeiro de 1946, o Canto Orfeônico estende-se para todo o Ensino Primário Elementar e Complementar. Nesta Lei Orgânica é reforçada a importância de a atividade integrar a estrutura do ensino Primário.

Em 1960, com a ideia de preservar a “inocência ao ensino de Música”, Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997) deram um novo estímulo à Música nas escolas. Para esses dois intelectuais, a escola pública era a força motriz para pensarmos a sociedade, como dizia Darcy Ribeiro “a escola pública é a maior invenção do mundo pois permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante que é a cultura” (BOMENY, 2003.p.76).

A transição na história política e cultural do Brasil começa em 1945, com a queda de Getúlio Vargas, e acaba em 1964, com a Ditadura Militar. Este período na Música é representado pelo *Manifesto Música Viva*¹¹ (1946) até o *Manifesto da Música Nova*¹² (1963).

A tendência tecnicista domina a década de 70, e o professor é preparado para várias linguagens artísticas, reflexo do *Movimento arte-educação*¹³. A música passa a ser ministrada dentro da Educação Artística com a Lei nº 5.692/71. É importante lembrar que

¹¹ Liderado pelo grupo ou movimento musical brasileiro iniciado no Rio de Janeiro em 1939, sob liderança de Hans-Joachim Koellreutter.

¹² Liderado pelo grupo Música Nova, foi uma organização brasileira dedicada à promoção da música clássica modernista fundada em 1963.

¹³ Para aprofundar mais sobre o movimento arte-educação, ler artigo de Ana Mae Barbosa (1986) “Arte-Educação: realidade hoje e expectativas futuras” disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010

é essa lei que torna o ensino básico responsabilidade do governo e direito dos cidadãos brasileiros.

No Parecer 540, do Conselho Federal de Educação de 1977 que dispõe sobre o tratamento a ser dado aos componentes previstos no artigo 7º da Lei 5.692/71, enfatiza-se que:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade da vida (BRASIL, 1977, p.8).

A Educação Artística ganhou espaço na escola e a música, sendo uma das várias linguagens junto com as artes visuais, dança e teatro, praticamente desapareceu das salas de aula.

Depois de mais de 3 décadas, a Lei nº 11.769 de 2008, garante que o ensino de Música passa a ser obrigatório no Ensino Básico, contemplando o Ensino Infantil e Fundamental das escolas brasileiras. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Música, Dança, Teatro e Artes Visuais são abordados como linguagens em Artes.

Ainda, nos PCN, indica-se a música como linguagem, como meio para comunicação e expressão musical que se desdobra em interpretação, improvisação e composição. Busca-se uma apreciação significativa em música, priorizando a escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical. E, por fim, sinaliza-se a música como Projeto Cultural, e estudo da história da música do mundo.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 com importantes mudanças para o ensino, entre elas a inclusão da educação infantil obrigatória, a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a obrigatoriedade do componente curricular Arte, substituindo a Educação Artística.

Música, dança, artes visuais e teatro são definidas como as linguagens que compõem a disciplina ou componente curricular Arte. “Art. 26 - § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei nº 9.394/96).

Este mesmo artigo foi alterado em 2010 e abaixo segue a última redação para o 2º parágrafo:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (LEI nº 12.287/2010)

A música neste momento é entendida como obrigatória, mas dentro da disciplina Arte e não como componente curricular; isso fez com que se levantassem muitas dúvidas na interpretação da Lei, “o que resultou num grande obstáculo para a afirmação da Música como disciplina, no espaço escolar”, segundo Esperidião (2011, p.145). Recentemente, o artigo 26 da LDB nº 9.394 foi mais uma vez alterado no parágrafo 6º, estabelecendo na Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016 que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo”. A Lei nº 13.278, com apenas três artigos, retira a palavra “obrigatoriedade” das quatro linguagens da disciplina Arte e amplia o prazo para a adequação da formação necessária dos professores para um período de cinco anos até atingirem o número suficiente de docentes para atuarem com todas as linguagens em sala de aula.

§ 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças da Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (LEI nº 13.278 de 2016)

Uma vez que as escolas conquistaram a autonomia em relação às propostas de suas práticas educativas, em geral não houve modificações quanto à presença da música no currículo de Arte. Um dos motivos fundamentais para que isso ocorra é a dificuldade no ingresso da carreira através de concursos públicos na área, pois não disponibilizam a inscrição para os licenciados em Música, somente em Educação Artística.

Quadro 2: Cronologia da Legislação do Ensino de Música nas escolas Públicas do Brasil

DATA	LEI	OUTORGA
Século XIX-17/02/1854	Decreto nº 1331	O Ensino compreende aulas de música e canto. (Optativo)
1890	Decreto nº 981	Cânticos escolares, conhecimento de leitura de notas, solfejo, ditados, compassos, claves (escolas Primárias e Secundárias) – 1 Professor designado.
1930 – 18/04/1931	Decreto nº 19.890	Canto Orfeônico.
1934 – 14/07/1934	Decreto nº 24.794	Canto Orfeônico – Ministério da Educação – Saúde Pública – Facultativo para o ensino superior e comercial – outros (disseminar o espírito patriótico).
26/10/1942	Decreto nº 4993	Criado o Conservatório de Canto Orfeônico.
1946 – 2/01/1946	Decreto nº 8529	Canto Orfeônico estende-se para o ensino primário elementar e complementar.
1971	Leinº 5.692/71	A música ministrada dentro da Educação Artística.
1977	Parecer nº 540	A Educação Artística não se dirige apenas a um determinado terreno estético.
1996 – 20/12/1996	Lei nº 9.394	Arte substitui Educação Artística – criação do PNE – inclusão da educação Infantil.
2008	Lei nº 11769/2008	Ensino de música obrigatório no ensino Infantil e Fundamental.
2013	Lei nº 12.287/2013	Ensino de Arte componente obrigatório no Ensino Básico.
2016 – 2/05/2016	Lei nº 13.278	Artes Visuais, dança, música e teatro são linguagens que constituem o componente curricular Arte; e estende-se por 5 anos o período para adequação de formação profissional dos professores.

Fonte: elaborado pela autora.

Antes de analisar aspectos de cada período e legislação referentes ao quadro acima, é importante considerar os aspectos apontados no subtópico 2.4.

Ao analisar o percurso da constituição de leis que regulamentam a educação musical e a própria relação entre música e escola no Brasil, verificamos que, como assevera Thompson (1998), em suas elaborações teóricas acerca dos costumes, as leis são elaboradas a partir da observância dos costumes. Assim, percebemos que as mudanças das leis que foram analisadas acompanharam as mudanças no contexto educacional e político do país.

Para analisarmos o primeiro decreto do ensino da música nas escolas públicas, faremos um panorama que poderá nos auxiliar a entender o cenário da época. Em 1850, a cultura do café no vale do Paraíba trouxe muita riqueza para a corte do Rio de Janeiro, o que promoveu a abertura de muitos salões musicais; o piano foi o instrumento que estava em alta e muitos comerciantes investiram nele, o que significou a incorporação de um instrumento clássico aos conjuntos de instrumentistas populares. O pianista era conhecido como planeiro, pois tinha pouco conhecimento da teoria musical. Mas essa realidade musical estava em dissonância com o ensino da música nas escolas durante o segundo reinado.

No começo da República, com o segundo decreto apontado no quadro 2, a música nas escolas era trabalhada através de grupos vocais, ainda sem deixar o estudo formal da notação musical (escrita e leitura de música). Muito diferente da música que se propunha nas escolas, nasce o frevo em solo brasileiro. Segundo Tinhorão (2010), um ritmo musical que surgiu do encontro dos passos da capoeira com a marcha, que provinha das bandas marciais do Nordeste.

No governo de Getúlio, a prática do Canto Orfeônico fez com que os brasileiros cantassem a música folclórica brasileira em canto coral com divisão de vozes e uso de partituras. Os professores de música foram preparados para esse grande movimento da música patriótica, cuja maior intenção era não deixar a música estrangeira dominar a cultura do povo. A explosão da carreira internacional de Carmem Miranda, o começo do mercado de discos, a vinda de músicos exilados estrangeiros para o Brasil, o surgimento do rock'n'roll, a adesão as orquestras internacionais são fatos que podemos considerar relevantes para o conceito de música dentro de um grande período de tempo até a ditadura.

Quando as escolas abandonam a música, o país começa paradoxalmente a produzir mais música com a era tecnicista. Muitas gravadoras surgem no mercado brasileiro com músicas estrangeiras; poucas arriscavam lançar músicos brasileiros. O povo em geral,

principalmente os estudantes, começam a encarar “tudo que parecesse regional como ultrapassado”, segundo Tinhorão (1998). De certo modo, o povo brasileiro teve uma lacuna do conhecimento da arte musical mediada por um educador musical nos bancos escolares.

Hoje a música está presente nas escolas, e na realidade nunca deixou de estar, afirma Fonterrada (2008); de alguma maneira, ela sempre se manifesta, seja na execução dos hinos, das cantigas infantis folclóricas, dos festivais etc. No entanto, o professor de música não está na escola. São poucos os músicos com licenciatura que optam pela carreira docente, obrigando os sistemas de ensino a abrir mão do educador formado em música e buscar jovens profissionais que se encontram até então em formação musical e sem base didática pedagógica.

2.5. Formação dos Profissionais da Educação Musical no Ensino Básico

No estudo sobre a formação dos profissionais na Educação Musical, é necessário discutir sobre os conhecimentos práticos que orientam as ações educativas desses mesmos profissionais.

Na busca de trabalhos publicados para o descritor “formação de professores em música”, optou-se por priorizar os artigos e teses que se direcionavam à formação do profissional em música dentro das escolas públicas e dentro do ensino fundamental.

O foco da discussão nesta parte da pesquisa é a relevância da formação do profissional em música que atua nas escolas de ensino fundamental; para isso alguns autores são citados, reforçando o que os atuais pesquisadores apresentam.

A professora de música Beineke (2012), em seu artigo intitulado “A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música”, discute o conhecimento prático do professor de música, apresentando três estudos de caso que analisam suas contribuições na investigação sobre o pensamento do professor e a formação de educadores musicais críticos-reflexivos. O artigo reitera que “a experiência, o saber-fazer e a reflexão sobre a ação” ainda não são suficientes para explicar o desenvolvimento profissional. O conhecimento prático promove-se através da formação do educador como um prático-reflexivo, conclui a autora.

Segundo Libâneo (2004, p.85), esse “conceito do ensino como atividade reflexiva, é um conceito que perpassa não apenas a formação dos professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência”. Para corroborar este pensamento, Nóvoa (2009) afirma que a formação dos professores é mais dominada por referências externas do que internas ao trabalho docente. E chama atenção para a importância de “instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e formação” (p.33).

Os cursos superiores em Educação Artística, tanto a Licenciatura Curta como a Plena, eram previstas na Lei como base de formação para atuar no ensino básico (BRASIL, 1971). Esse panorama na formação ou habilitação do Professor, prevista na LDB nº 9.394 de 1996, muda o perfil do profissional para atuar no ensino nos diferentes níveis:

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

Portanto, profissionais que por lei podem ministrar aulas de música na escola são licenciados em Música em cursos reconhecidos. Pode haver exceções como prevê a lei, como na educação infantil, o ensino fundamental I e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Entra em cena o professor *generalista*¹⁴, podendo ter outra licenciatura ou formação de nível médio chamada de modalidade Normal.

A lei é permissiva quanto à formação dos professores. A pessoa que não é formada em Música pode ministrar aula de Música. Queiroz (2012, p.34) faz uma observação importante no que diz respeito à formação exigida na LDB:

[...] É sabido que a lei não diz nada especificamente acerca de curso de licenciatura em música, mas ela também não diz que é preciso licenciatura em matemática para ensinar matemática ou em letras para ensinar português, ou em qualquer outro campo de conhecimento.

¹⁴ Generalistas: são professores licenciados em Pedagogia e são autorizados também a ministrar aulas de Arte, na eventual falta do professor especialista da área.

Esperidião (2011, p.144) aponta que as diferentes nomenclaturas dadas aos cursos na área de Música resultam em problemas de falta de docentes para atuarem na área, pois até “as próprias Universidades do Estado de São Paulo não têm uniformidade no nome dos cursos que oferecem”. A USP (Universidade de São Paulo) mantém sua antiga nomenclatura do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música. Na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) o curso é chamado de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical. Já na UNESP (Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho) é conhecido como Licenciatura em Educação Musical e a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) oferece o curso de Licenciatura em Música. Nos outros estados as nomenclaturas não apresentam muita diferença a não ser que algumas, além da habilitação em instrumento, também oferecem a habilitação em canto.

O licenciado nos cursos citados acima tem formação para lecionar em escolas de ensino fundamental, ou ainda em escolas especializadas em instrumentos ou canto além de Conservatórios e Universidades. Mas este profissional é barrado nos concursos para a Educação Básica. Geralmente os editais trazem como exigência da habilitação a nomenclatura Licenciatura em Educação Artística, podendo ser especializado em música, como também teatro.

Barbosa (1989, p.170) em seu artigo sobre o despreparo do arte-educador brasileiro, afirma que:

[...] o currículo de Licenciatura em Arte Educação na Universidade, pretende preparar o professor de arte que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª série e, em alguns casos, até o 2º grau.¹⁵

É importante trazer como aspecto de suma importância no movimento para consolidar o ensino de música nas escolas públicas, como questão de extrema relevância para a construção da consciência da Educação Musical enquanto área de conhecimento; a formação do docente que atua com a Música na escola.

Em nossa região, é oferecido pela FASC (Universidade Santa Cecília em Pindamonhangaba) a Licenciatura em Música e Educação Artística. Mas o que as escolas observam é que a quantidade de licenciados na área não é em número suficiente para

¹⁵ Atualmente o ensino básico abrange o Fundamental 1 (1º ao 5º ano) e Fundamental 2 (6º ao 9º ano); o ensino médio se refere ao antigo 2º grau.

cobrir toda a região do vale do Paraíba, fazendo com que as Redes de Ensino optem por cursos de música para o ensino fundamental, desvinculados da matriz curricular e nomeiam profissionais com ou sem curso superior e raras as vezes com formação técnica em algum instrumento.

Na rede de ensino em que vigora o Programa de Musicalização para o turno Integral, tema de estudo deste trabalho, há 68 professores com habilitação em Arte e (ou) Educação Artística, sendo apenas quatro com especialização em Música.

Queiroz (2012) afirma que “a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia na Educação Básica”, de forma a atuar para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos. Além disso, é elevado o índice de professores com formação em Educação Artística, mas extremamente reduzido o número de profissionais com habilitação em Música.

Presenciamos um momento no Brasil em que a cultura vem sendo cada vez mais colocada em segundo plano de forma geral na sociedade; deve-se a isso o fato de os governos aplicarem pouco ou quase nada em investimentos na educação; isso tem consequências reais quando pensamos na questão da falta de professores de música com licenciatura para atuar no ensino.

Nas escolas que tem um movimento de música ativo com os alunos, geralmente são profissionais fora do corpo docente que desenvolvem esse trabalho.

Fukushiro (2014, p.63) afirma que:

Se pensarmos que a formação musical se dá pelas formas que são adquiridas durante a vida de uma pessoa e considerarmos que a educação musical se dá somente para uma minoria, é possível dizer então que boa parte da educação musical que ela ouve no cotidiano – e arriscaria dizer que na maioria dos casos é a música comercial, das rádios, dos discos, dos vídeos, da internet.

Entretanto, as redes de ensino junto às escolas têm buscado capacitar esse profissional sem formação. Para Cunha (2014), uma vez identificando esses saberes, busca-se aprofundar e promover mudanças nas práticas musicais desses profissionais da música.

Na introdução de sua obra, Gainza (1988, p. 19) afirma que:

[...] a quantidade e diversidade de aspectos no processo da relação “homem-música-homem” provocaram uma importante mudança na tarefa do educador musical. Poderíamos dizer que o

educador moderno já não tem a obsessão de dar instruções a seus alunos.

A expressão pela Música é a ideia principal para a Educação Musical, portanto a Música é em cada contexto diferente, o que Queiroz (2014) em uma palestra nomeia de “veículo universal de comunicação humana e prática cultural universal”.

Não podemos esperar que todos os professores de Música explorem os mesmos conteúdos em sala de aula, suas culturas e formação são diferentes.

Fonterrada (2005, p.215) afirma que “se a música fizer parte da cultura local, o ambiente estará preparado para posteriores atividades de música”.

A Lei nº 11.769/08 passou a vigorar, alterando a Lei nº 9394/96 que dava três anos alterando para cinco anos o prazo para que as escolas pudessem se adequar à obrigatoriedade da música como componente no currículo da educação básica, e agora recentemente de novo com a Lei 13.278/16 que estende por mais cinco anos o prazo para que os sistemas garantam a adequada formação dos professores de música em número suficiente para atuar nas escolas públicas.

Costa (2013) considera a LDB como documento que não especifica de quem é o papel da organização curricular para o ensino de Arte nas escolas. E completa dizendo que a LDB permite ampla liberdade de ação para elaboração dos projetos escolares, preocupando-se mais em criar parâmetros curriculares do que em impor um conteúdo curricular determinado.

No artigo 62 da LDB, só podem lecionar na Educação Básica professores com nível superior na área em que irão atuar. Mas no Brasil temos uma enorme carência de professores com formação superior em Música capacitado para a docência. Acreditamos que nosso país infelizmente está sofrendo as consequências de uma geração sem música nas escolas, portanto não formamos “mão de obra” para essa atual demanda.

Desde Getúlio Vargas (1932), quando tornou o ensino de Música obrigatório nas escolas e adotou o Curso de Pedagogia em Música e Canto, nossos governos não se voltam para essa capacitação de docentes especificamente na área de Música. O que pode justificar os ajustes e improvisações aos quais são obrigadas as Secretarias de Ensino para se adequarem à Lei.

“Sem professores qualificados, a educação não modificará, não importa quantos documentos o governo ponha à disposição da escola” (FONTERRADA, 2008, p. 236). Nossos alunos precisam de modelos eficazes de profissionais da música.

A Resolução CNE/CEB nº7/2010, no artigo 31 (anexo D) esclarece a formação dos professores *generalistas*. Eles são os pedagogos que ficam a maior parte do período letivo com um grupo de alunos. Se estes professores têm conhecimento musical eles irão praticá-lo. Por ser um profissional que quase não se encontra nas escolas, ele é solitário, não encontram pares, mas conseqüentemente são muito bem vindos pela escola.

O professor com licenciatura específica em música, conforme o parecer CNE/CEB nº2/2008, deverá integrar seu trabalho com o trabalho do professor da turma.

Todos os caminhos para o desenvolvimento da Educação Musical só podem ser possíveis se o educador, segundo Siqueira (2014, p. 2):

Adaptar às técnicas pedagógicas a cada realidade, pois essa é a única maneira de trazer à tona o conteúdo humano e social da música. Somente dessa forma o ensino musical passará a ser respeitado e valorizado, e sua importância para a formação integral do ser humano reconhecida.

Espiridião (2014), durante uma palestra disse que “quem não é músico imita”. O músico pode até imitar, mas ele é capaz de inventar, criar, improvisar, ele vai além. Práticas de imitação precisam ser substituídas por música praticada na escola como conhecimento. Se extrapolarmos o *pentagrama*¹⁶, teremos muito mais possibilidades de explorar a música na escola.

Profissionais que se apegam demais à teoria musical no fundo parecem evitar a prática, pois o trabalho para organizar sons de instrumentos ou vozes é mais trabalhoso. A teoria de notação musical é uma linguagem que deve ser ensinada com sentido. A música executada por meio dessa linguagem escrita é que traz significância à música e sonoridade aos alunos.

¹⁶Pentagrama (*pentagramme*): pauta musical formada por 5 linhas horizontais paralelas e 4 espaços entre elas, onde são escritas as notas musicais.

2.6. A Educação Musical como Projeto e a Musicalização

A música dentro da escola enfrenta grandes problemas. Usualmente a Música é confundida na sua ação educativa, usada como apoio. Muito comum nas comemorações, fundo musical para dança, teatro e eventos. Outra situação é quando a música de fácil reprodução é transformada em paródia que a intenção é induzir à bons costumes como lanche, higiene ou ainda memorização de fórmulas, tabuada etc. Além do uso para entretenimento, e como meio de transmitir conceitos, alguns professores com formação musical e experiência com canto, aprofundam e buscam repertórios que buscam desenvolver na criança o gosto pela música, partindo de melodias que explorem as habilidades musicais natas da criança, sua região vocal, com letras do universo infantil, exploradas de maneira que a criança sinta vibrar no seu corpo os sons, as alturas desses sons entre graves e agudos, como também a performance corporal : postura, a respiração adequada, a dicção que permita a projeção desses sons e a expressão.

Falta de espaço físico adequado com isolamento acústico, instrumentos, ou mesmo um simples aparelho de som para reprodução de CD, são questões que dificultam muitos professores a atuar com música em sala de aula. O trabalho com Educação Musical necessita de sala adequada, os espaços não podem somente contemplar as carteiras. Os alunos têm que ter possibilidades espaciais para o movimento do corpo dentro de um ambiente físico e de condições seguras para expressarem através de sons, ruídos. Muitas vezes o volume atrapalha o trabalho das outras salas de aula, o que por um lado reforça mais o descrédito da música como área de conhecimento e de significativo valor para o desenvolvimento do aluno.

Considerando todas essas dificuldades, muitos professores acreditam que seria impossível o trabalho com música; no entanto, há professores que optam pela voz. Nossa voz é um instrumento humano de som, que é a estrutura, apoio, a sustentação ou simplesmente a base da música produzida pelo corpo do homem. Com a prática de canto em grupo, que envolvam as técnicas, explorando noções de escrita musical, práticas de ensaio com repertório que agrade os alunos sob o crivo do professor; acreditamos que há uma bela possibilidade de desenvolver educação musical praticamente sem recursos materiais. Não é por acaso que desde a época de Getúlio Vargas foi pensado e aplicado o Canto Orfeônico nas escolas públicas. Mas nessa época se pensou na estratégia para formação do professor para atuar; foi criado o Conservatório para formação de

Professores em Canto. O resultado, devido ao contexto da época, no sentido de que muitas dessas professoras do ensino básico, já tinham conhecimento de música através do instrumento que estudaram, o mais tradicional, o piano, praticar o canto e usar o canto para musicalizar a escola, foi muito positivo e oportuno.

Atualmente, o canto já é uma ótima forma de cobrir essa lacuna no ensino. Cantar é um hábito para o ser humano; explorar a cultura brasileira através dos cantos folclóricos, ricos em melodia e ritmo, e que através da regência do professor, apresenta potencial de abrir muitas possibilidades de estudo como: história, noção ou introdução à notação musical, percepção rítmica, alturas variáveis (agudo e grave), cânones, enfim, infinitas oportunidades e variações. Essas aquisições se completam na cultura.

Os PCN (1998) trazem os objetivos a serem trabalhados em cada componente curricular. Na disciplina Arte, o documento apresenta, na linguagem Música, objetivos de propostas de aulas em que o aluno aprenda a apreciar a música, ouvindo, improvisando, criando e reproduzindo.

Figura 1: Eixos Norteadores para o Ensino de Arte do ensino Fundamental



Fonte: Adaptado dos PCN (1998 p.21)

Esses eixos devem ser explorados na condução do desenvolvimento do ensino de música. “Devem ocorrer em propostas bem estruturadas para que a liberdade de criação possa ser alcançada pela consciência dos limites” (PCN, 2001, p.53). Por meio dos sons de voz, meio ambiente, instrumentos conhecidos, materiais sonoros e eletrônicos. Todas essas opções de condução para os trabalhos de musicalização, é essencial ter como ponto de partida para todas as práticas, os princípios básicos do som: altura, duração, intensidade e timbre.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa para Chizzotti (1991, p.11), “é um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”. Desse modo, explorar determinado tema nos levou a buscar métodos de observação que nos indicaram respostas para um determinado fenômeno. A partir de levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas envolvidas com o problema pesquisado, podemos analisar exemplos no estudo de caso.

Para Duarte (2002, p.140), “as definições do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora no final”.

A pesquisa qualitativa é própria das ciências sociais ou humanas e investigadores qualitativos segundo Bogdan e Biklen (1994, p.48) frequentam os locais de estudo porque entendem que “as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual”.

Nesse trabalho, buscamos ter um valor de compreensão da realidade, entender o contexto em que se dão os fatos. Segundo Max Weber (1979): “só se pode entender o humano na ação” (método compreensivo), assim se consegue extrair os sentidos das ações e das relações sociais. Para ele esses elementos são altamente subjetivos, permeados de valores e de emoções. As ações sociais não dão resultados exatos. Ainda acrescenta que as instituições (por exemplo, na pesquisa que faremos, as escolas) *são ações humanas concretizadas*.

Minayo (2015), em uma palestra, afirma que a síntese está no objeto. Então, a reflexão e crítica formam repertório para a investigação e análise da realidade que pretendemos estudar. A autora ainda acrescenta que os dados apresentados e descritores de situações investigativas não revelam a realidade em si, mas sim traçam os elementos que apenas se questionados podem revelar.

A compreensão das mediações de sentido, ou de interesse, presentes nas ações sociais, remetem à sociologia weberiana na busca por um método que alcance, ao mesmo tempo, a apreensão dos processos da experiência humana e a objetividade necessária às explicações sociológicas, objetividade tal que não está dada no empírico analisado, mas sim nas ideias que dão ao empírico o valor de conhecimento (OLIVEIRA, 2008, p. 40).

Resumidamente, Willian Thomas (1928, p. 571) diz que “quando alguém pensa que algo é real ela é real por suas consequências”. E para Platão “a ideia é fundamental, o homem se vai, mas a ideia fica” (MINAYO, 2010, p. 15).

A pesquisa sobre o Programa de Musicalização tem a preocupação de destacar a importância das vozes dos profissionais da música por meios das entrevistas em que possamos refletir sobre suas práticas.

Duarte (2002, p.140) cita um pensamento que expõe de forma muito objetiva a essência da pesquisa, afirmando que “na pesquisa qualitativa apesar dos riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador”. O pensar e o agir dos profissionais envolvidos no Programa nos levou a desdobramentos acerca da metodologia aplicada, fomentando novos olhares, sinalizando aspectos que podem ser mais explorados.

Ressalta Minayo (2010, p.1) que “teoria, método e criatividade são integrantes que se bem combinados, produzem conhecimentos e dão continuidade à tarefa dinâmica de descobrir as entranhas do mundo e da sociedade”.

A construção da pesquisa é fomentada e estimulada pela curiosidade, e é no movimento gradual dos desdobramentos do tema estudado que surgem novas possibilidades de discussão e aprofundamento do objeto de estudo.

3.1. Tipo de Pesquisa

Haguette (1992, p.63) afirma que “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”.

No estudo de caso a ser realizado nesta pesquisa, definimos a utilização do método qualitativo, pois nos interessa mais o processo, as estratégias e procedimentos nos quais permita-nos ter considerações sobre as experiências.

O foco da investigação é esclarecer a natureza e a essência do objeto de estudo, no caso, a Educação Musical praticada na educação básica. Em uma perspectiva da lógica ou da intencionalidade fenomenológica, procuraremos refletir sobre como, de fato, é aplicada a Educação Musical e sobre suas condições, no que tange à legislação.

Para Husserl (1986, p.17), a abordagem Fenomenológica é a mediação do conhecimento, “ir ao encontro das coisas em si mesmas”. Tudo que é dado à consciência é o fenômeno em que a consciência é que percebe o mundo e seus objetos. O que se

apresenta como “obra” é a realidade para a nossa consciência. E para HEGEL (1992, p.74): “a ciência da experiência que faz a consciência”. Para haver consciência, precisa-se da manifestação da riqueza do “ser-aí”. É como se a consciência necessitasse da expansão e da particularidade do conteúdo. Percebemos que a consciência materializa intelectualmente o conteúdo.

Segundo DALBERIO (2007, p.5), “a fenomenologia é concebida como o estudo dos fenômenos em si mesmos, com a finalidade de apreender sua essência que é a estrutura de sua significação”. Nessa perspectiva, pretendemos nos aprofundar na compreensão dos fenômenos estudados, ações dos personagens (professores de arte, monitores de música), organizações ou grupos em seu contexto social.

O estudo de caso deverá “explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos” (GIL, 2008, p.54).

Este estudo envolve pesquisa profunda de um contexto que se apresenta como objeto de pesquisa no estudo de caso.

Ludke e André (1996) exploram as características fundamentais do estudo de caso. São elas: 1) os estudos de casos visam à descoberta; enfatizam a interpretação do contexto; 2) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, 3) usam uma variedade de fontes de informação; 4) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 5) representam os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; as descrições do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Todos esses aspectos têm em sua essência a significação do estudo de caso; esta dissertação se justifica como estudo de caso, pois se confirmam todos os itens que dizem respeito à compreensão deste tipo de pesquisa.

Para Gil (2008, p. 54), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

O objetivo da pesquisa é compreender, interpretar dentro de um contexto que venha acompanhado de crítica, e o estudo de caso que foi realizado é que trará a realidade num contexto do conteúdo aqui pesquisado.

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória para a análise de dados, com abordagem qualitativa do problema. Dessa forma permite chegar a generalizações baseadas em evidências que auxiliam na compreensão da realidade.

Gil (2008, p.41) afirma que o modo exploratório “proporciona maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses”.

A construção do estudo de caso envolve a análise e proposição de uma solução, a questão central é trazida constantemente na escrita do projeto.

Há diferentes modalidades de caso para este autor, e o estudo de caso aqui presente não necessariamente traz um problema a ser solucionado e talvez a decisão a ser tomada, sem receita correta. O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que busca a abordagem qualitativa e ela é caracterizada pela observação de determinados fenômenos num dado contexto. Necessariamente pensa-se a pergunta e elabora as respostas.

Para ALVES-MAZZOTTI (2006, p.640), “o estudo de caso caracteriza-se por focalizar uma unidade de pequeno grupo” (o que propõe este projeto).

O estudo de caso apresenta o caráter local no contexto do objeto de estudo da pesquisa. ALVES-MAZZIOTTI (2006) aponta três situações em que é indicado o estudo de caso, e uma delas reflete o caráter do estudo de caso em que se pretende aqui: “é crítico para testar uma hipótese ou teoria previamente explicitada”. Ou ainda, para compreender melhor, segundo LUDKE E ANDRÉ (1996), a interpretação em contexto é “a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas” (p.18) ligadas à problemática.

Podemos chegar a um determinado foco de investigação identificando as barreiras que o objeto de estudo dentro do estudo de caso pode sofrer.

A escolha pelo estudo de caso é justamente por “querermos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (LUDKE e ANDRÉ, 1996, p.17).

Na abordagem qualitativa, são também chamados de naturalísticos, o que poderemos identificar como orgânico em seu processo; destacamos nas observações alguns problemas práticos na realização das oficinas, que são decorrentes por envolver pessoas.

O estudo de caso nos conduz a possibilidade de retratar a forma completa e profunda do que pretendemos levantar nas argumentações junto a triangulação, por isso baseado na fala de LUDKE e ANDRÉ (1996), as atuações da equipe dos profissionais ligado ao Programa de Musicalização na escola, somando-se as características dos alunos, são o que fazem com que esses elementos interajam, que representam as práticas da formação desses educadores musicais.

3.2. População / Amostra

A população dessa pesquisa foi formada pelos profissionais de oficinas de música que atuam no Projeto de Musicalização em 44 escolas de turno integral do ensino Fundamental I da Rede de Ensino Municipal de uma cidade da Região Metropolitana do vale do Paraíba. Esse projeto conta com 18 técnicos em música, 18 auxiliares em música, 4 técnicos em instrumentos e 14 supervisores. O estudo de caso proposto nessa pesquisa abrangeu uma das escolas do Programa, onde atuam um total de 04 (quatro) profissionais da música. Desse modo, a amostra da pesquisa foi composta por: 01 (um) técnico em música, 01 (um) auxiliar de música, que atuam como monitores, 01 (um) Supervisor e o Maestro idealizador e responsável pelo Projeto. A função do supervisor é capacitar o técnico e auxiliar de música, como também organizar, planejar e sistematizar a produção de materiais pedagógicos das escolas. O técnico em música tem função de elaborar um plano de aula e aplica-lo de forma coletiva com metodologia específica através dos instrumentos (sopro, percussão e cordas); este profissional também tem a função de elaborar relatórios das atividades semanais e avaliar o andamento dos trabalhos musicais. O auxiliar em música tem função de auxiliar o técnico em música nas atividades musicais, como: organizar os instrumentos musicais e acessórios, auxiliar na condução disciplinar dos alunos e locomoção dos alunos entre as diferentes atividades da escola. O critério para escolha dos sujeitos da pesquisa foi definido pela seleção da escola. A escola a que pertencem foi selecionada para essa pesquisa porque desenvolve, desde a sua fundação (agosto de 2014), o Programa de Musicalização. Nesta escola, as oficinas atendem um menor número de alunos no turno do Integral.

A escola funciona com oito classes do ensino fundamental I, fazendo com que as turmas do período integral tenham poucos alunos nas oficinas de música. Desse modo, a observação pode ser mais objetiva.

3.3. Instrumentos

Para um levantamento dos aspectos da realidade do Ensino de Música na escola optamos pela entrevista, cujo instrumento para coleta de dados, reuniu um total de 4 (quatro) entrevistas em uma única escola, sendo que foram entrevistados dois monitores do projeto pesquisado como estudo de caso, o supervisor e o maestro idealizador do

projeto, indivíduos que identificamos como a população-alvo da pesquisa. O roteiro de entrevista seguiu questões norteadoras abertas, de acordo com cada um dos quatro tipos de entrevistados.

A entrevista, acima de tudo para Minayo (2016), é uma conversa a dois ou mais interlocutores, com a iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. As questões abertas para a autora significam “que o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões” (MINAYO, 2016, p.59).

Para um real aprofundamento na fala dos entrevistados, optamos por fazer poucas questões; cada roteiro, no total de quatro, foi composto por 04 (quatro) questões para os monitores, 03 (três) questões, para o supervisor e 12 (doze) questões para o maestro idealizador do programa (Apêndice I).

A entrevista teve a intenção de interagir com o interlocutor para, a partir do entendimento da realidade dele, obter informações e construir análises e conhecimentos. As perguntas abertas propiciaram a construção de frases e exposição de posicionamento ou pensamentos.

Brandão (2000, p.8), afirma que a:

[...]entrevista é um trabalho e como tal “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado – além é claro, dos tons, ritmos e expressões gestuais que acompanham ou mesmo substituem essa fala – e isso exige tempo e esforço.

As questões abertas foram abordadas de forma qualitativa para identificar os conceitos que podiam ter relação direta ou indireta com o objeto deste estudo: a prática da educação musical.

Meihy (2006, p. 194), quando cita o axioma “compreender para explicar”, afirma que a ação do explicar transforma, logo “compreendemos para transformar”.

Além das entrevistas, também houve uma observação sistemática da realização das oficinas na escola selecionada para a realização desta pesquisa. Para tanto, utilizou-se um roteiro de observação que contemplou: as condições físicas do espaço para a realização das oficinas, as atividades realizadas (conteúdo, objetivo), a atuação dos profissionais envolvidos e a reação dos alunos participantes. Vianna (2003, p.20) sugere quatro questões a serem consideradas no trabalho de observação:

O que deve ser observado? Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação?

A observação englobou os conceitos levantados no processo da pesquisa, e também com o exercício do pensar, fazendo com que cheguemos não a uma verdade total, mas a uma verdade formal e provisória, que caracteriza a pesquisa científica. “A observação tem contribuído para o desenvolvimento do conhecimento científico, especialmente por coletar dados de natureza não-verbal” (VIANNA, 2003, p.14).

Ao observador cabe saber ver e descrever as interações e relações dos processos humanos que ocorrem.

Para Minayo (1992, p.77), um dos passos de operacionalidade na ordenação de dados obtidos na exploração do trabalho em campo envolve “transcrições de gravações, releitura de material, organização de relatos e dos dados da observação participante”.

As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

O projeto de música com os alunos do período Integral das escolas da Rede de Ensino que nos propomos a estudar foi observado durante as oficinas que acontecem duas vezes por semana, durante um mês.

Vianna (2003, p.13) afirma:

[...] que o objetivo da observação é buscar situações problemáticas que estudam e analisam, apresentando, ao final, inferências e conclusões [...] o observador é parte da atividade do objetivo da pesquisa, procurando ser membro do grupo, e na observação não participante o observador não se envolve nas atividades do grupo sob observação e não procura ser membro desse grupo.

A observação leva a uma investigação sobre os conhecimentos práticos do profissional em música e a partir dessa perspectiva direciona a construção da gestão e coerência com a natureza do trabalho.

Análise documental nessa pesquisa consiste em levantar o que determinam as leis nacionais para o ensino de música ao que se refere ao ensino fundamental, somando-se

os PCNs, além do estudo do Programa de Musicalização anexado neste projeto e relatório do Programa apresentado à rede de ensino no final de 2016.

A análise documental propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 14).

Essa técnica é significativa na pesquisa qualitativa, pois se utiliza de materiais que não receberam tratamento analítico. Para Cellard (2008), uma vez reunindo-se ao objeto de estudo a problematização, objetivos e documentos selecionados, se faz a análise, considerando elementos como contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave.

3.4. Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização dos gestores das escolas para se realizar a coleta de dados.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

Devido à presença frequente dos monitores e do supervisor do projeto na escola selecionada, as três primeiras entrevistas foram realizadas com esses sujeitos na própria escola.

Durante a observação das oficinas, no desenrolar das dinâmicas, acertos e desacertos entre monitores e alunos, o pesquisador pôde criar oportunidades de fazer a entrevista a partir de um disparador relevante ocorrido naquela aula e posto em discussão

através das perguntas da própria entrevista (entrevistas 1 e 2 com duração de 10 e 22 minutos).

A entrevista com o supervisor ocorreu no final da observação e foi aplicada em ambiente reservado na escola sem a presença dos monitores de música (Entrevista 3 – com duração de 11 minutos).

A entrevista com o maestro foi agendada na escola Sedes (Sistema Educacional de Desenvolvimento Social), local onde acontece a capacitação semanal dos monitores e supervisores (entrevista 4 – duração de 37 minutos).

Os registros colhidos nas transcrições foram divididos e analisados em categorias: Prática da Musicalização, o que é Musicalização e a Gestão da Prática. Os entrevistados primeiramente descrevem a trajetória pessoal com a música e como definem suas práticas junto ao Programa de Musicalização, de acordo com o roteiro de questões previamente elaborado para a realização desta pesquisa como instrumento de coleta de dados. Num segundo momento, apresentam a descrição da concepção do que é o ensino de música dentro do formato das oficinas no turno integral. Na última categoria, analisamos nas falas dos entrevistados quais os desafios e dificuldades na realização do Programa e a relação com as escolas nas quais ele é realizado.

No começo do mês de maio de 2017, foram realizadas as entrevistas com o técnico de música e o auxiliar no teatro da escola onde acontecem as oficinas. Ao final da observação sistemática que ocorreu no final do mesmo mês, foi efetivada a entrevista com o supervisor. Logo em seguida, em outro teatro, onde acontecem ensaios aos sábados com alunos das escolas que participam do Programa e inseridos na Famuta¹⁷ (fanfarra), foi entrevistado o maestro.

Na análise, os entrevistados foram identificados com base nas funções que ocupam em relação ao Programa, descritas acima.

A observação sistemática foi feita durante 4 semanas no período da manhã, na maior parte durante as oficinas no teatro da escola, mas algumas aulas aconteciam na quadra esportiva.

¹⁷Famuta: banda marcial criada pelo professor Humberto Puccinelli, cuja primeiro registro de apresentação foi em 1968; à partir de 1974 recebe o nome de Famuta. Em 2013 é liderada pelo maestro Rogério Britto e em 2014 a fanfarra é campeã do Campeonato Mundial de Bandas de Marcha e Show.

O Projeto escrito do Programa de Musicalização para o turno Integral foi cedido pelo supervisor, que participou da elaboração escrita do Programa anexado junto a este trabalho.

3.5. Procedimentos para Análise de Dados

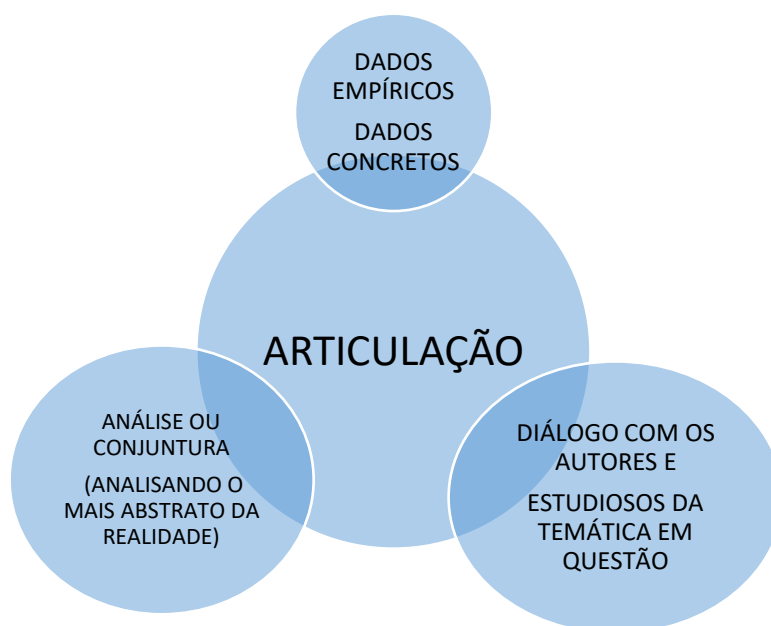
A proposta de interpretação qualitativa de dados, Minayo (1992, p.77) cita como método hermenêutico-dialético: “a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem como ponto de partida o interior da fala. E, como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala”.

Na busca de oferecer novas informações sobre o objeto de pesquisa, este trabalho traz dados obtidos por meio das entrevistas (história oral), análise documental e observação sistemática.

Recorremos à técnica da triangulação para analisar os dados coletados na legislação e projeto do Programa de Musicalização, das entrevistas realizadas e da observação sistemática.

No método da triangulação, o entrelaçamento entre a teoria e a prática viabiliza associar vários pontos de vista. Isso garante a fiel representação e a variedade das posições dos entrevistados que formam o objeto da pesquisa. Baseia-se primeiramente na preparação do material coletado e no cruzamento de três aspectos para se dar a análise, conforme a Figura 2.

Figura 2: Cruzamento - Triangulação



Fonte: adaptada de Gomes 2004, p.69

Com este método propõe-se minimizar o “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa”. (GOMES, 2004, p. 69), através da análise do:

[...] contexto, da história, das relações, das representações [...] visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação (MINAYO, 2010, p. 28- 29).

A triangulação significa tomar uma postura reflexiva-conceitual e prática do objeto de estudo da pesquisa sob diferentes visões, o que oferece maior profusão de interpretações da temática pesquisada, possibilitando que se reforce a veracidade das conclusões.

4. RESULTADOS: UMA POSSIBILIDADE DE ORQUESTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

História oral, observação sistemática e análise documental foram os recursos mobilizados para a realização desta pesquisa, como já foram anunciadas na seção anterior.

O estudo de caso, nosso objeto de estudo, envolveu uma escola pública que desenvolve o Programa de Musicalização desde a sua fundação (agosto de 2014), junto ao turno Integral. A escola funciona com oito classes do ensino fundamental I, fazendo com que as turmas do período Integral tenham por volta de 12 a 15 alunos por oficinas, incluindo a de música.

Durante as observações de quatro semanas de oficinas, foi constatado o rigor com o planejamento dos conteúdos e relatórios de avaliação que os monitores tinham como função realizar. Isso se mostrou importante na fala do maestro Rogério Brito, que expôs o momento nas capacitações em que havia as trocas de experiências entre os monitores de acordo com os relatórios desenvolvidos na semana.

Os profissionais da música, dentro do Programa nas escolas são educadores, com uma base musical comprovada e nível superior incompleto. Portanto, quando nos referimos a esses profissionais, nós os nomeamos como educadores. Baseado nessa terminologia, como educadores, ou profissionais da música como sendo os envolvidos no Programa de Musicalização, nosso objeto de estudo, buscamos interpor neste momento junto à obra de Paulo Freire alguns pensamentos para desenvolver a análise da prática dos profissionais educadores em música.

A educação musical no âmbito do Programa de Musicalização ocorre entre o diálogo do educador e educando. O educador não é o único sujeito do processo educativo; educador e educando aprendem e ensinam juntos dentro de um processo dialógico. “O diálogo, como encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2005, p.156).

O humano é o objetivo essencial da educação musical e este ensino é realizado em um ambiente em que o aluno deve ser compreendido em sua totalidade, com suas diferentes maneiras de resolver dificuldades e formas de aprendizagens. A visão do professor como *facilitador* e não aquele que transfere o conhecimento faz com que o aluno se torne seu próprio agente neste processo e dentro das propostas de colaboração que os entrevistados reforçam muito em suas falas. Segundo Freire (2011, p. 95)

“ninguém se educa sozinho – as pessoas se educam umas às outras mediadas pelo mundo na perspectiva dialógica; o educador e os alunos se educam em comunhão”.

Os desafios, para esses profissionais do Programa (técnicos e auxiliares de música) reforçado pela falta de experiência e conhecimento formal da didática e pedagogia, requer a capacitação (previsto no Programa), um processo de desenvolvimento profissional contínuo.

Dar ferramentas é a premissa dentro do objetivo do Programa idealizado pelo maestro. Capacitar, dar base, trabalhar no perfil do educador que atuará nas escolas. Muitos destes profissionais não leem partitura¹⁸; em contrapartida, esses profissionais buscam esse conhecimento; as capacitações, partindo da prática colaborativa do conhecimento, de certa forma fomentam nos monitores e técnicos o desejo de otimizar sua própria formação.

A noção de que “saber música” ou “ser músico” corresponde à capacidade de ler uma partitura. Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira (PENNA, 2015, p. 52).

Formar o músico para ministrar musicalização por meio da experimentação significa também lançar mão do ensino formal da música, um ensino guiado e orientado, como o estudo técnico em qualquer instrumento musical.

Sabemos que a formação de um musicista que executa um instrumento, leva anos para um aprimoramento robusto da teoria e da técnica, haja vista que normalmente se começa na infância os estudos da linguagem musical e o desenvolvimento da percepção musical. A desistência é grande, pois o ensino da escrita e da leitura (notação musical) requer um estudo de anos, e esse acaba sendo um dos motivos pelos quais muitos partem para o estudo da somente da técnica (o que chamamos tocar de ouvido).

No contexto das escolas de ensino fundamental, a musicalização tem que soar, com ou sem representação simbólica – uma partitura.

¹⁸ Para Jussara Souza (1999) “a leitura e a escrita musical têm sido usadas muito mais como instrumentos de exclusão”

Portanto, o Programa de Musicalização é uma garantia de que os alunos, já no início da vida escolar, sejam introduzidos às percepções musicais e nesse processo de troca permite que os indivíduos se tornem mais conhecedores de suas convicções, valores e pontos de vista, ampliando a compreensão um do outro.

A vinda dessa geração de jovens profissionais educadores da música, no afã da vontade de praticar música, de dividir sua cultura (embora ainda precoce), traz para as escolas a extensão da nossa própria cultura no sentido de uma busca contínua de aprimoramento.

Acreditamos que para fortalecermos a educação musical é necessário que os educadores musicais, reformulem suas práticas, pois, as condições históricas dentro do contexto atual da educação musical. Adaptações, flexibilizações a fim de que os alunos usufruam das contribuições do ensino de música.

Nosso “analfabetismo musical”, expressão usada por Penna (2015), se reflete no cerne da nação, o que não é um aspecto negativo; esse fato se deu pela falta de ação contrária à imposição da música escrita, o que explica uma característica genuína dos músicos populares da música brasileira: “tocar de ouvido”, ou seja, sem partitura.

4.1. A Práxis da Metodologia em processo de construção

Cada educador tem sua própria identidade que se revela em suas práticas. Não tem como separar aspectos pessoais e sua bagagem, pois a constrói ao longo de suas práticas. Nóvoa (1997) afirma que “é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise da sua acção pedagógica: Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és” (p.33).

O conhecimento da prática dos profissionais envolvidos está relacionado ao seu próprio conhecimento pessoal e social, pois reporta-se aos processos individuais de construção de suas práticas regidas concomitantemente com as interações entre seus pares nas capacitações que o Programa (em anexo) oferece.

As diferentes trajetórias de vida musical dos entrevistados revelam os diferentes níveis de formação.

A entrevistada 1, auxiliar de música pelo Programa de Musicalização, tem dezenove anos, e seu interesse pela música começou na escola pública aos nove anos estudando flauta, e por gostar, e não por obrigação como ela mesma afirma. Passou a

frequentar as aulas no contra turno dentro desse mesmo Programa quando implantado entre 1998 e 1999 como Projeto. Por opção, saiu do Projeto e passou a estudar em escola de música. Com treze anos já estava dominando a flauta e continuou conhecendo e estudando outros instrumentos. Atualmente estuda piano, teclado e participa de um coral.

A função do auxiliar, segundo a própria entrevistada, é organizar o ambiente das oficinas, antes da chegada dos alunos. Durante o trabalho, auxilia o técnico junto aos alunos, colaborando como guia na execução de ritmo ou melodia. A auxiliar durante a entrevista disse ter aprendido a ensinar com treze anos, pois fazia parte do método da escola em que estudava música: ajudar os outros alunos.

Temos observado reiteradamente que os jovens e mesmo as crianças costumam ser muito bons professores. Embora não tenham estudado pedagogia, se forem musicalizados com princípios e técnicas corretos, vão direto ao assunto” e invariavelmente acertam na didática quando transmitem conhecimento entre eles (GAINZA, 1988, p.94).

Uma das falas da auxiliar foi: [...] então, eu fui criando uma paciência assim sabe, a me conter mais, a explicar tim tim por tim tim; se uma pessoa não está entendendo de um jeito, ir por outro[...].”

Essa reflexão imediata de mudança de método, no contexto com os alunos, Shulman nomeia de “transformação”: “Ideias compreendidas devem ser transformadas, de alguma forma, para serem ensinadas” (SHULMAN, 1987, p.217).

Uma das características da profissão docente para o autor reside no fato de que uma parte significativa é a base do conhecimento gerada em academia e que tal base não constitui conhecimento profissional até que seja efetivamente utilizado no campo da prática.

Nós não aprendemos a partir da experiência, nós aprendemos pensando sobre nossa experiência. [...] O processo de relembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência (SHULMAN, 1996, p.208).

Na fala da auxiliar de música, percebemos que a experiência que começou a ter aos treze anos em dividir o seu conhecimento com grupos de idades diferentes (mais novos, ou da mesma idade e até mais velhos) mostrou-se positiva e funcional segundo a

entrevistada. Em contrapartida a fala do técnico em música (entrevista 2) apresenta um problema na prática atual com as oficinas, em turmas com a mesma idade.

[...]como aqui as idades são muito próximas o que gera pra mim maior dificuldade - é justamente o fator de que um aluno não consegue ajudar o outro, pois uma criança do primeiro ano não tem paciência de ensinar uma criança de primeiro. Se eu pegar um aluno do quinto ano com um aluno do segundo, o do quinto vai ajudar o do segundo. Então, a gente consegue ter mais atenção direcionada, como se fossem várias aulas particulares individualizadas, personalizadas (TÉCNICO).

O aprendizado cooperativo com que os profissionais entrevistados atuam são uma “reformulação do conteúdo por meio de representações em formas ou métodos instrucionais”, resume Shulman (1987, p.218)

O formato de trabalho das oficinas de musicalização é o mesmo que o maestro Rogério Brito, coordenador responsável pelo Programa e também maestro da Fanfarra “Famuta”, vem adotando desde o final dos anos 90. No teatro onde foi feita a entrevista com o maestro, músicos da fanfarra estavam ensaiando, junto com a orquestra e alunos que vem do Programa de Musicalização das escolas. O maestro explica que primeiramente os músicos se dividem em grupos de instrumentos, como metais, percussão e cordas, e os ensaios, práticas e trocas de conhecimento, acontecem em pequenos grupos espalhados por toda a extensão do local. No final do dia, juntam-se para executar o que ensaiaram aos comandos do maestro. Este formato de prática é idêntico ao formato em que ocorrem as oficinas nas escolas.

Machado e Feichas (2016) fazem uma comparação com o pensamento dialógico e dialético de Paulo Freire, onde se transfere o conteúdo falado, transmitido e memorizado, privilegiando a experiência do momento do conteúdo transmitido dialeticamente em total humanização e com igual participação entre o educando e o educador.

Questionado sobre sua prática, o técnico afirma:

Eu penso que a aula é uma forma de relacionamento humano, então dentro da aula eles vão aprender tanto a socializar, a interagir socialmente quanto a aprender a se expressar também.

Para Gainza (1988), esse é o espírito da educação musical: pensar a técnica pedagógica como técnica humanizada. Entendemos com isso que o trabalho de musicalização não tem como objetivo único as questões de desenvolvimento técnico dos alunos, mas também levam em conta suas necessidades globais como seres humanos.

Bréscia (2011, p. 14) afirma que “o ser humano que se desenvolve, criança ou adolescente, é essencialmente um músico, pois ser músico é, no fundo, estar sensível aos sons, é se deixar tocar e envolver pela música”. A experiência leva principalmente as crianças a tomarem consciência através da descoberta. Bruner (1960) é um dos autores na área de educação que aborda sobre a teoria da aprendizagem por descoberta; embora tenha levantado a questão pensando no ensino da matemática, podemos conceber o mesmo pensamento para o ensino da música; alunos aprendendo com a manipulação dos materiais, problematizando para enriquecer os objetivos, buscando por estrutura e simetria, deduzindo uma regra intuitivamente até o domínio. O autor afirma que o desconforto do resultado na tentativa de resolver o desequilíbrio, reorganiza o entendimento, novas relações e a criação de novas estruturas, a Gestald¹⁹ chamaria de reestruturação cognitiva.

Na escola na qual foi observada a prática do monitor e auxiliar de música, participam em média 15 alunos por oficinas nos dois turnos, e em cada um são ministradas 4 oficinas; portanto 8 grupos por dia, num total de 16 por semana. Esses são os números particularmente nesta escola, pois há outras escolas atendidas também pelo Programa, nas quais há turmas que passam de 30 crianças e adolescentes, por serem escolas maiores.

Eu já cheguei a formar turmas de 30 a 40 alunos com idades diversificadas” – diz o técnico de música quando questionado durante a entrevista. [...] “O mesmo trabalho que você faz aqui você faz na outra escola? [...] Sim, só que na outra escola eu consigo aprofundar um pouco mais, por conta da idade dos alunos. Aqui a gente só tem até o quarto ano. E lá aliás eu tenho só uma turma de ginásio, mas a minha melhor turma é a do quinto ano. No quinto ano de lá, numa única turma eu tinha 10 alunos tocando violão. Aqui, eu tenho 2 alunos só (TÉCNICO).

Levando-se em conta o número de alunos por turma, a escola pesquisada não está em desvantagem. É importante ressaltar aqui que o trabalho de aprofundamento no violão

¹⁹ Gestald: doutrina que defende que, para se compreender as partes, é preciso, antes, compreender o todo.

para esses dois alunos acontece fora das oficinas, geralmente nos intervalos durante as refeições. Os próprios alunos procuram o técnico para aprimoramento da prática com o instrumento.

Essa responsabilidade demanda especialmente a profundidade de compreensão do professor as estruturas da matéria, assim como suas atitudes e entusiasmo com relação ao que está sendo ensinado e aprendido (SHULMAN, 1987, p.208).

A prática do técnico e auxiliar, apesar de ser executada com um fundo intuitivo de suas experiências anteriores e prévios conhecimentos, traz para suas práticas tudo o que vêm construindo nas capacitações junto aos seus pares. Portanto, as práticas estão adornadas de ações que já estão impressas neles, construído ao longo do trabalho junto aos profissionais de todos os níveis de formação, atuantes em toda a extensão do trabalho do maestro Rogério Brito, que envolve a Famuta e Orquestras.

4.2. A Polifonia²⁰ na concepção da Musicalização do Programa

A flexibilidade dos métodos, a constância de princípios, o processo de interação humana através da aprendizagem da música, o ensino mútuo, todos esses aspectos estão presentes no trabalho de Musicalização. Soma-se a este pensamento o que afirma Galvão (1995, p.50) “uma consciência social, aberta à representação do outro e capaz de relações de reciprocidade”.

O maestro Rogério Brito, idealizador do Programa de Musicalização junto ao turno do período integral na rede pública de um município do vale do Paraíba, define a musicalização como “experimentação”. Segundo ele:

[...] o menino que está ali *them, them, them*, ele está experimentando, ele fica experimentando até a hora que a coisa começa a fluir. Então ele vai trabalhar uma escala, vai trabalhar conteúdos, tudo dentro de uma experimentação” (MAESTRO).

²⁰Polifonia: técnica compositiva em 2 ou mais vozes, preservando um caráter melódico e rítmico individualizado.

Em contrapartida para Fonterrada (2008, p.222) “essa prevalência da expressão sobre a técnica contribui para o não desenvolvimento da educação musical”. Fonterrada quer nos dizer que só a execução dos estudos técnicos instrumentais, quando não há a interferência do professor que insira a teoria, o aluno não chega ao âmago do conhecimento musical, tornando-se superficial esse ensino, simplista por demais, em vista das inúmeras possibilidades de se desenvolver a música quando bem guiada.

Nos PCN é sugerido na prática da música, a experimentação como ferramenta metodológica para a comunicação e expressão em música.

Experimentação e criação de técnicas à interpretação, à improvisação e à composição [...] Experimentação, seleção e utilização de instrumentos, materiais sonoros, equipamentos e tecnologias disponíveis em arranjos, composições e improvisações (PCN, 1997, p.78).

Na observação da prática dos monitores nas oficinas é clara a necessidade de que cada aluno tenha experiência com os instrumentos que são colocados nas aulas. Em certo momento, percebe-se as escolhas e preferências, pelo tempo em que o aluno manuseia ou experimenta a produção de determinados timbres²¹.

O técnico explica que a musicalização é trabalhada em cima dos seguintes aspectos: a composição, apreciação, criação, performance e execução.

Composição e criação o que ele afirma ser:

[...] a parte mais subjetiva, artística, a expressão do aluno, como parte social, que seria o trabalho em conjunto, de ordem unida”. E completa: “no ano passado nós conseguimos tocar marcha, tocar no mesmo tempo, pulso, andamento. A partir do pulso e do andamento a gente dá uma noção de que ele pode estar fora do todo. Então é assim, a gente trabalha o lado social e a gente tem que trabalhar o lado particular, é o nosso objetivo, o desenvolvimento do lado pessoal de cada um; então, dentro dessas duas vertentes que é o lado individual e o coletivo, a gente procura trabalhar o convívio social num todo” (TÉCNICO).

Na entrevista com o maestro, ele afirmou ter trabalhado muito com criação nas capacitações dos técnicos e auxiliares de música.

²¹Timbre: relaciona-se à forma da onda sonora.

Formamos os grupos e damos um tema por exemplo: “criança”...então neste grupo tem que ter escola, família criança e 32 compassos, aí vocês irão criar. Eu pegava e separava os grupos já com as pessoas que eu sabia que tocavam bem, outro escrevia bem... aproveitava os talentos...então cada um construía, e levava isso para as escolas (MAESTRO).

Entre os objetivos específicos do Programa é previsto proporcionar o acesso a diferentes vivências culturais e potencializar as crianças e adolescentes em suas dimensões estética, afetiva, cognitiva, motora e social.

Aqui percebemos indícios da formação pessoal que se desenvolve dentro do trabalho em grupo envolvendo música. O que o técnico e o maestro estão expressando em suas falas é que seres humanos ali estão se formando, onde existe um espaço para todos no grupo social, e quando todos têm espaço para se expressar, respeitando o espaço dos demais, há harmonia. Esta harmonia, aqui no sentido figurado, os alunos já estão praticando e aprimorando para a vida em sociedade.

A performance e execução na fala do técnico “ é trabalhar a parte prática do instrumento; é a parte técnica, como segurar uma baqueta, como assoprar uma corneta, como cantar”.

O supervisor musical reforça que a performance é trabalhada na maioria das oficinas, “que seria o aluno tocar um instrumento, ou cantando alguma coisa relacionado à performance. Nesse sentido, o aluno desenvolve a percepção auditiva, a concentração e a disciplina.

Em termos de socialização, tudo indica que o coro é o melhor termômetro para medir o quanto uma criança consegue superar um individualismo estreito e egoísta. Ela aprende a ter afinidade com os colegas e a trabalhar em conjunto. Nas apreciações públicas, desenvolve-se o respeito social que as crianças passam a ter, por causa do contato com o público (BRÉSCIA, 2011, p. 77).

Outro aspecto levantado pelo técnico é a apreciação, que define como ser uma prática “no sentido de sensibilizar os ouvidos de timbres diferentes, de notas diferentes...a percepção sonora...história da música; eles vão conhecer outras músicas, conhecer outros ritmos, para eles tentarem perceber os timbres de vários instrumentos”.

A educação musical tradicional geralmente concebia os seres humanos como máquinas decodificadoras de uma linguagem escrita e dedicava a maior quantidade de energia ensinando a decifrar as notas para que fosse possível transferi-las ao instrumento. Desse modo, as pessoas funcionavam num nível mental muito pobre, embora fossem treinadas e chegassem a ser excelentes leitores, pois ao proceder assim deixavam de lado um dos aspectos mais importantes na música: a participação do ouvido (GAINZA, 1988, p.116).

Na apreciação que presenciei na observação em uma das oficinas, o monitor e a auxiliar tinham o objetivo de que o aluno fosse levado a sentir o trabalho em equipe; procurando explicar a importância de cada músico na obra apresentada e de que não havia ali nenhum melhor ou pior que o outro, reforçando a ideia de que são todos importantes para o conjunto da obra, sem exceções. E que cada indivíduo sabe o momento certo de tocar seu instrumento, o momento certo em que deve permanecer em silêncio, contribuindo para a execução da peça. Wallon (1989) nos lembra como nas sociedades primitivas, o aspecto contagioso da emoção é decisivo na coesão do grupo social. De um único movimento rítmico, que estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que submerge todos na mesma emoção

Deste trabalho tiramos lições para serem aplicadas não apenas nas oficinas, mas na vida. A musicalização pode levar esses alunos a serem ótimos músicos, mas o que eles incorporam na personalidade deles, vai ficar intrínseco neles para o resto da vida que é o conhecimento humano. Com isso além do ganho pessoal ou individual, há um ganho para o coletivo, para a sociedade como um todo.

4.3. O Ostinato²² na Gestão da Prática do Programa

Nunca lamentei tanto a ausência de uma educação prática e sólida e nunca reconheci tanto a inutilidade das maravilhas teóricas com as quais nos iludimos nos tempos acadêmicos” (Euclides da Cunha).

O primeiro passo do Programa de Musicalização no ponto de vista de um dos entrevistados (supervisor) foi o Programa entrar na escola, ganhar um espaço. Ele expõe em sua fala que muitas escolas não tinham ainda, nem sala específica de música,

²² Ostinato: frase musical ou um padrão rítmico que é persistentemente repetido.

instrumentos. Muitos diretores não acreditavam muito na aula de música. Então o primeiro passo nosso, foi a conquista do espaço. Agora a gente já tem o espaço conquistado e é a hora do segundo passo que é a gente profissionalizar essas metodologias e conseguir adequá-las à diversidade cultural dos alunos.

Nos contando isso, o supervisor do Programa de Musicalização acrescenta “que a formação desses profissionais tem a ver com o conhecimento das metodologias de ensino coletivo de música”, e acrescenta: [...] “que poucos profissionais sabem aplicá-las, por isso são necessárias as formações, elas são essenciais para o programa”.

Os professores precisam mais do que uma compreensão pessoal da matéria que ensinam. Eles necessitam possuir uma compreensão especializada da matéria/área de conhecimento que lhes permita criar condições para que a maioria de seus alunos aprenda (MIZUKAMI, 2004, p.40).

Em tom de desabafo, o supervisor musical entrevistado expressou que:

[...] são poucos os monitores que têm formação técnica musical. E os que têm, são individualistas e tecnicistas: eles se assustam quando eles fazem o ensino coletivo de música...quando eles encaram uma sala de 26 alunos, eles têm muita dificuldade pra lidar com essa situação; e o que ajudou foi que todas as sextas feiras a gente dividia essas informações para esses profissionais e essas formações davam instrumentos, recursos pra que eles trabalhassem em sala de aula. Isso fez com que a gente segurasse muitos profissionais. Os profissionais, passando pelas capacitações, se profissionalizavam.

Atualmente, desde o começo do corrente ano, as capacitações não acontecem mais, por questões burocráticas na contratação de novos profissionais para o Programa. Mas com o objetivo de analisar aqui a gestão da prática da Musicalização, cito abaixo como eram feitas as capacitações dos monitores e auxiliares.

O maestro explica: “Dividíamos as capacitações geralmente assim: a primeira parte, era a parte burocrática, entrega de relatórios, entrega de planejamentos, tudo era muito bem controlado” segundo a fala do maestro. “Em um segundo momento eles partiam para a parte filosófica com um texto para ser discutido. O maestro deu exemplos de autores como “Cortela e Rubem Alves” acrescentando em sua fala que:

[...] todos os educadores que a gente acredita, a gente discutia”. Sobre as fases de aprendizagens, por meio das elaborações de Piaget e Vygotsky, discutiam sobre as teorias, o que a criança espera. “Cada monitor ia mais ou menos com a parte teórica na cabeça que mais agradava a ele. Com isso: “a gente tem um conteúdo específico pra cada fase, a gente dividiu isso, e pra fazer isso, conseguimos juntos, isso foi construído junto, não fui eu que impus; tudo construído junto.

Na fala do maestro coordenador do Programa, há uma preocupação “em despertar também no técnico e auxiliar a vontade de estudar”, e completa dizendo que “a maioria que entrou como técnico hoje está acabando a faculdade. E porque está fazendo a faculdade? Talvez ele não faria antes”. O maestro sinaliza a necessidade voluntária dos técnicos e auxiliares na busca da formação superior; hoje são supervisores (cargo de confiança) que primeiramente assumiram os cargos de técnico de música em instrumento.

[...] todos foram procurar formação, correram atrás pra se formarem, e todos eles são formados no terceiro grau. Agora eu estou tentando fazer com que eles entendam que tem que continuar. Com a pós, mestrado...e quanto mais ele tiver, mais ele vai ajudar esse técnico. Mas não vai despertar nesse técnico ensinando esse técnico, ele vai despertar no técnico... ele vai ter a sensibilidade de despertar no técnico cada vez mais uma relação de comunidade, trabalho (MAESTRO).

O Projeto do Programa de Musicalização anexado nesta pesquisa aponta um dos objetivos específicos para o trabalho no turno integral: “fortalecer na criança e adolescente o reconhecimento de seus recursos que possam ser acionados em projetos futuros”.

Muitos técnicos, supervisores, músicos da Famuta, Orquestra Sinfônica e a Banda Sinfônica da cidade, são músicos cuja iniciação musical começou com o Projeto do maestro Rogério Brito.

Partindo-se da experiência individual de músicos que trabalham no Programa, emerge nas suas práticas o fruto da elaboração coletiva através de encontros de conversações significativas e estratégicas junto ao que o maestro chama de “feira”:

[...] por exemplo, hoje nós vamos falar da semínima. Como é que você vai ensinar semínima na sua escola? Aí eles passavam e iam comprando as ideias. Eles passavam por um, passavam por outro, cada um falava como que ensinavam. As capacitações pra mim era isso mesmo, a troca de práticas (MAESTRO).

Essa instrução colaborativa reduz a demanda do profissional e gera mais iniciativas dos alunos; fomenta a curiosidade e o interesse em buscar cada vez mais esse conhecimento.

Embora os monitores não sejam reconhecidos como professores por não terem formação superior, são reconhecidos como profissionais na educação musical, uma vez que prestaram concurso e comprovaram conhecimentos específicos em música. “Chamar algo de profissão é assumir que há uma base de conhecimento amplamente construído na academia” (SHULMAN, 2004, p.13)

O maestro, quando foi indagado sobre o que seria mais importante para os profissionais da música que atuam no Programa, a formação musical ou a formação superior que certamente daria mais respaldo pedagógico ao trabalho; ele esperou alguns segundos e respondeu:

[...] nenhum dos dois! O pedagógico e mesmo o musical ele conquista isso, a hora que ele quiser conquistar ele vai e pega isso pra ele, toma isso pra ele. Mas o conhecimento humano não. O conhecimento humano, na verdade o conhecimento social, a sensibilidade social, do jogo que ele tem com a criança ...não adianta ele ter conhecimento pedagógico ou ter conhecimento musical. Eu tenho gente com conhecimento belíssimo, pianista formado, mas no dia a dia não funciona. Não basta só ser músico, ele tem que ser um ser humano.

Neste momento exemplifiquei com o que tinha observado nas oficinas na escola com o técnico e a auxiliar. Presenciei um aluno que estava desinteressado, e importunando o andamento da aula; no entanto a auxiliar chamou-o e passou os comandos para ajudar outro aluno em um toque no Cajón que ele já dominava.

Neste momento, o maestro indagou:

[...] “Então, isso não se ensina, isso se desperta, não é? Ensinar, eu não vou ensinar ela como ela lidar com o aluno; eu não ensino como lidarem com o aluno, porque eles vão ter dificuldades, a mesma solução que ele teve com um...pode ser o mesmo fato, o mesmo assunto, vai acontecer do mesmo jeito. O que vai diferenciar ele, é a sensibilidade de como lidar com aquele ser humano, chegar no ser humano. Precisa, porque aí ele vai ter condições de ter equilíbrio ao lidar...eles tiveram que aprender do jeito mais difícil, trabalhando. Mas talvez o jeito mais poderoso na formação deles. Eles vão trabalhar em qualquer outra escola, em qualquer outra função, vão trabalhar em

qualquer lugar. Porque tem inteligência emocional pra lidar com tudo o que está acontecendo”.

Todo o trabalho observado, tanto na escola como no teatro durante a entrevista com o maestro, ele diz que não provêm de um método. Ele acredita que o método está em construção. [...] “Eu não posso ter um método ainda se eu estou no processo de construção do saber. Não posso escrever ainda. Não tem como controlar o projeto”.

Fonterrada (2008, p. 270) afirma que “a educação musical na escola talvez seja o ramo mais frágil da árvore educativa...o discurso da área de música não está pronto, mas em processo, e o caminho, por fazer”.

Portanto podemos reconhecer nesse pensamento que o Programa é operante, ele é dinâmico e cíclico; o maestro se coloca como próprio pesquisador do trabalho, em experimentação.

Considerações finais

Todo o estudo realizado até aqui teve um olhar de uma educadora e musicista, movida pela certeza de que a música é uma via de conquista de conhecimento contínuo. Na busca de informações, dados e fatos que preenchessem as questões relevantes apontadas neste trabalho de pesquisa, possibilitou o entendimento de como o ensino da música nas escolas públicas vem se manifestando no Brasil desde o descobrimento. O cenário que se apresenta por meio das leis e decretos que diz respeito ao ensino de música, outorgados em importantes períodos históricos, atribui significados e interpretações diferentes para a educação musical e junto, se reflete quem é que conduz o ensino da arte musical.

Na história e trajetória da música, foi possível constatar que a escola pública vem aos poucos ficando cada vez mais distante das questões musicais, principalmente por parte dos formadores da escola, os professores que estão na linha de frente da dinâmica e organicidade da escola; são poucos os educadores que concebem a música como um meio de caráter formativo, uma maneira de analisar o mundo, existir e achar-se nele, aflorar capacidades, relacionar-se com o meio etc.

Atuar com música continuamente em sala de aula é o caminho para que formemos futuros músicos, professores de música e, ao mesmo tempo, oferecer aos estudantes a chance de tal conhecimento. Os governos legislam, de forma que a música está fora da matriz curricular do ensino básico das redes públicas. Sem professor habilitado, os sistemas de ensino viram-se obrigados a adequarem o ensino de música, onde quem ministra esse ensino não necessariamente tem a formação superior.

A formação e preparo do profissional da música, tem um papel fundamental para a estruturação e afirmação como componente curricular da educação musical desde os anos iniciais na escola.

A história também mostra fatos que nos permitem justificar, em parte respaldados pelos dados colhidos através do objeto de estudo desta pesquisa, a situação legal do ensino de música, sua prática e o perfil do profissional atuante com a educação musical. Fatos esses como: a legislação não regulamenta a obrigatoriedade da música; se constata a ausência do professor especializado com formação superior; os governos não apresentam uma estruturação para a formação do educador musical; somado a isso, o desprestígio da profissão docente afastam os licenciados em música do ensino dentro das escolas.

A realidade da educação musical hoje nas escolas aponta a falta de historicidade do processo de construção social do conhecimento musical. Esvaziou-se o sentido e significado da música, uma vez que este processo de construção há quase 4 décadas atrás teve uma interrupção quando o governo introduziu a Educação Artística. Nesse momento a música começa a perder sua historicidade nos bancos escolares, causando um analfabetismo musical em grandes proporções. Estudos de autores envolvidos com a pesquisa do ensino de música como Marisa Trench Fonterrada e Maura Penna, permitem a interpretação de que a música não se perpetuou no ensino público, porque a base da formação de uma geração inserida no contexto de governo que aboliu a música do ensino, foi prejudicada não só no sentido do conhecimento, mas também no sentido de não ter gerido profissionais que atuem como professores de música hoje.

No que tange a análise feita nesta pesquisa, podemos apontar que a semente do Programa idealizado pelo maestro Rogério Brito a princípio partiu de uma necessidade de preparar jovens músicos dentro da escola e que ao longo do tempo fossem ingressassem na Famuta (fanfarra do município).

O Programa que no final da década de 90 era um Projeto de Música, ganhou proporções que o próprio maestro não esperava. A Famuta é conhecida e reconhecida mundialmente. Os jovens e crianças que tiveram a oportunidade de iniciarem o gosto pela música neste projeto, muitos deles hoje são músicos profissionais dentro do próprio Programa.

Hoje as escolas da rede de ensino deste município são contempladas com a Musicalização, a partir da obrigatoriedade prevista pela lei 11.769/2008. Considerando que os profissionais envolvidos na prática do ensino de música no turno integral não têm formação superior, o trabalho desenvolvido vem se realizando de maneira positiva e significativa. Concluímos a princípio que as ferramentas metodológicas que os monitores e auxiliares de música trocam nas capacitações de forma colaborativa e coletiva, tornam possível o desenvolvimento de suas práticas, mesmo para o “professor” não especializado; para Wallon (1989), é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo.

A prática da educação musical vem se transformando e se reinventando; a origem do termo musicalização é um exemplo. Percebemos nos artigos e dissertações dos últimos anos, que há uma tendência inovadora do ensino de música, que parte da influência das novas tecnologias. A música digital, com softwares que facilitam a composição,

gravação, armazenamento e execução de músicas, abre um leque de recursos que envolvem equipamentos, conhecido no meio musical e acadêmico como: tecnologias aplicadas na música. Essa possibilidade de ensino de música abre uma outra possibilidade: a motivação por parte de professores de música, a atuarem nas escolas.

Depois de adentrar na história da educação musical nas escolas públicas brasileiras, entendemos que o ensino da música está atrelado ao contexto e interesses presentes em cada fase dos governos vigentes; portanto, a escola representa o pensamento e o idealismo de cada fatia da história do Brasil.

Este trabalho partiu de uma inquietação particular em explorar o significado que a música tomou para a escola. Apresentamos o percurso histórico que o ensino de música tomou ao longo dos tempos no Brasil e que nos permitiu entender as condições de sua prática hoje.

A escola de onde foram levantados os dados para este estudo atende crianças de creche e ensino infantil, além do ensino Fundamental I (primeiras series, de 1 aos 5º anos) e o turno Integral, no período contrário. A música nas oficinas, para os alunos que frequentam a escola no turno Integral, gera um ganho de riqueza perceptiva; experiências em suas vidas, que retornam para as aulas ditas convencionais e que a música é pouco explorada.

A música quando construída com o(s) outro(s) gera uma sintonia como a revoada dos pássaros (todos no mesmo sentido, harmonicamente), vivência que poucos alunos têm oportunidade de experimentar, o que facilitaria expressar esse conhecimento em muitas outras áreas.

O músico é um ser em sociedade, e ele não precisa necessariamente viver da música para poder experimentá-la a todo instante; seus princípios desdobram-se na vida.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Judith. “Usos e abusos dos estudos de Caso.” In: **Cadernos de Pesquisa**: Campinas-SP, set-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>. Acesso em: 9 jun 2016.

BARBOSA, Ana Mae. Arte e educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**. USP, São Paulo, n. 7, v. 3, p.170-182, set/dez 1989. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>. Acesso em: 14 abr. 2016.

BARJA, Paulo Roxo. **Música e(m) Sociedade**: artigos, crônicas, reflexões. Curitiba: Appris, 2017.

BEINEKE, Viviane. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v.42,n.145, p.180-203, Apr.2012. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid+S0100-15742012000100011&Ing=em&nrm=isso>. Acesso em: 9 jun 2016.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto : Porto Editora, 1994.

BOMENY, Helena.(Org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas.; Bragança Paulista (SP); E. Universidade de São Francisco, 2001. 202p.

_____. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorje Zahar, 2003.

BRANDÃO, Z. **Entre questionários e entrevistas**. In: Nogueira MA, Romanelli G, Zago N, editors. Família e escola. Rio de Janeiro: Vozes; 2000. p.171-83.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____.Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação.**Parecer CNE/CEB nº 11 de 7 de julho de 2010**.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação.**Parecer CFE nº 540 de 10 de fevereiro de 1977** sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art.7º da Lei nº5692/71 In: documenta nº195, Rio de Janeiro, fev/1977.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: São José dos Campos: MEC/SEF/Univap, 2000.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília, 2001.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível: [www.http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf). Acesso em: 10 mai 2017.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília, V.6: Arte, 1998.

_____.Ministério de Educação e Saúde. **Lei Orgânica do Ensino do Canto Orfeônico**. Decreto-lei n.9494, 22.7.1946.

_____. Parecer CNE/CEB nº 2/2008, aprovado em 30 de janeiro de 2008. Solicitação de **Parecer sobre formação e atuação de docentes na organização pedagógica do Ensino Fundamental, considerando a lógica dos ciclos de formação humana**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf. Acessado em: 15/04/2014.

_____.Poder Executivo. Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte. Coleção das **Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 17 fev. 1854. Disponível em: . Acesso em: 29 abr 2016.

_____.Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: . Acesso em: 27 jun 2016.

_____. 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, 2008. Disponível em: . Acesso em: 27 jun 2016.

_____.Presidência da República. Lei nº 12.287, de 13 de julho e 2010. Altera Lei nº9394 e 20 de dezembro de 1996 que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, no tocante ao ensino de arte.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016. Altera o §6º do art.26 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, referente ao ensino de arte.

_____. Presidência da República. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a **Organização do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: . Acesso em: 26 jun 2009.

_____. Senado Federal. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da **instrução primaria e secundaria** do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: . Acesso em: 26 jun 2016.

_____. Senado Federal. Decreto-Lei n. 4.993, de 26 de novembro de 1942. Institue o **Conservatório Nacional de Canto Orfeônico** e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: . Acesso em: 29 abr 2016.

_____. Senado Federal. Decreto-Lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: . Acesso em 20 abr 2016.

_____. Senado Federal. Decreto n.24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o **Ensino do Canto Orfeônico**, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:
<http://www6.senao.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=16886&norma=31962>. Acesso em: 15 jul 2016.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Passagno. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. 2ª Edição. Campinas: Alínea, 2011.
BRUNER, Jerome S. **The process of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CORBIER, CHRISTOPHER. **Harmonia e música dionisíaca do Drama musical grego ao Nascimento da Tragédia**. São Paulo: Cad. Nietzsche, v.1, n.34, p.63, 2014.

COSTA, C.; BERMARDINO, J.; QUEEN, M. **Música**: entenda como a disciplina se tornou obrigatória na escola. 3 de mar. 2013. Disponível:
www.educarparacrescer.abril.com.br. Acesso: 5 abr. 2016.

CUNHA, Euclides da. **Canudos**: Diário de uma expedição. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CUNHA, Sandra Mara da. **Eu canto pra você**: saberes musicais de professores da pequena infância. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi: 10.11606/T.482014.tde-01122014-110443. Acesso em: 2016-11-13.

DALBERIO, Maria Célia, DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.43, n.5, p.1, 2007.

D'OLIVET, Antoine. Fabre. **Música**: explicada como ciência e arte e considerada em suas relações analógicas com os mistérios religiosos, a mitologia antiga e a história do mundo. São Paulo: Ícone 2002.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **A música e a construção do conhecimento histórico em aula**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tde-04072011-144004. Acesso em: 2016-11-13.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** PUC, Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/2002.

ESPIRIDIDÃO, Neide. **Educação Musical e formação de Professores: Suíte e variações sobre o tema**, 2011. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tfe-13122011-120824. Acesso em: 2016-04-19.

_____. **Educação Musical e formação de Professores: suíte e variações sobre o tema.** São Paulo: Globus editora, 2012. Coleção Cultura e Educação.

_____. Saberes Pedagógicos-musicais necessários à educação musical do século XXI. Palestra proferida dentro do Projeto Compasso Virtual. Publicado em 24 de Nov. 2014. Disponível em: <http://youtube.com/watch?vAmnnxUJ7uDo>. Acesso em: 1 jun 2016.

ESPÍNDOLA, Luz Marina. **O vestido azul: educação e música na infância – ressonâncias antropológicas.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi: 10.11606/D.482010.tde-27082010-092255. Acesso em: 2016-11-15.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação.** 2.ed. São Paulo: UNESP, 2008.

_____. **De Tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação.** São Paulo: UNESP, 2005.

FOWLER, Charles. **Music in our schools day: an opportunity to take stock.** Music in America, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 43ª ed. São Paulo: editora Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUKUSHIRO, Luiz Fernando de Prince. **Prelúdios para música e formação.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Doi: 10.11606/D.48.2014 tde-08042015-114920. Acesso em: 2016-11-15.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 12ª ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

GARCIA, R. Cérebros Afinados – Massa Cinzenta Auditiva revela segredos do Talento Musical. **Galileu-Ciência**, n.132, p. 67-71, nov.2002.

- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 67-80.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- HUSSERL, E. (1986). **A Idéia da Fenomenologia**, Lisboa: Edições 70.
- LEVITIN, D.J. **This is your brain on music: the science of a human obsession**. New York, USA: Plume, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- MACHADO, Daniel, E. Feichas, Heloísa. “Aprendizagem colaborativa, liderança e a pedagogia da autonomia”.**XXVI Congresso da Anppom – Belo Horizonte/Mg, Brasil, jun. 2016**. Disponível em <http://www.anppm.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4443>. Data de acesso: 10/jul.2017.
- MAFFIOLETTI, L., RODRIGUES, J.H.. **Cantigas de Roda**. 6ª ed. Porto Alegre: Magister LTDA, 1992.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: **Revista de Ciências na Educação**. n.08, jan/abr, 2009
- MEIHY, J.C.S.B. “Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro”.In:**Revista de História**. v.2, n.155, 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/document/54601764/OS-NOVOS-RUMOS-DA-HISTORIA-ORAL-o-caso-Brasileiro>. Acesso em: 6 jul. de 2016.
- MENEZES, Paulo. **Para ler a fenomenologia do espírito**. São Paulo: Loyola, 1992.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O legado da Pesquisa Qualitativa**. Palestra proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 5 à 7 de ago. de 2015, Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=41ZazulbD>. Acesso em 10 de jul. 2016.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman**. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, p. 33-50, out. 2011. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>>. Acesso em: 01 maio 2017.

MOISÉS, Alesandre Antônio Mateus. O cérebro sócio-musical: estudo de uma experiência de educação musical. Ribeirão Preto: **USP**, Dissertação de Tese de mestrado defendida em: 28 mar. 2016. Disponível em: teses.usp.br. Acesso em: 02 jun 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa and CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp.156-168. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>. Acesso em 20 de agos. de 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia** (tradução de J. Guinsburg); São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: . (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Carla Motefusco de. “Método e Sociologia de Weber: alguns conceitos fundamentais.” In: **Revista eletrônica inter-legere**, n.3. jul/dez de 2008. Disponível: <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/revista/pdf/3/es02.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios & procedimentos**. Campinas-SP: Pontes, 2007.

PACHECO, José Angel. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

_____. **Refazendo e desinventando**.

Disponível: www.portaldoeeducador.org/educadores/detalhe/jose-pacheco/refazendo-e-desinventando. 31 dez 2015. Acesso em 1 mai 2017.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. “Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa.” In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre: v.7, n. 7, p.7 – 19, set. 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAUBATÉ, **Processo Seletivo nº4/2016** – Edital de Abertura de inscrições.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. “Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008.” In: **Revista da ABEM**. Londrina-PR: v.20, n.29, p.23-38, jul./dez.2012.

_____. Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de música. **Educação**. Santa Maria, v.37, n.1, p.91-106, jan./abr.2012.

_____. Reflexões sobre o ensino de música nas escolas de educação básica. Palestra proferida na Universidade Estadual de Minas Gerais, 26 de fev.; Publicado em 20 de mar. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5CwwarfsBbs>. Acesso em: 30 de mai. 2016.

RAMOS, Rita de Cássia de Souza Soares; SALVI, Rosana Figueiredo. Análise de conteúdo e análise do discurso em educação matemática: um olhar sobre a produção em periódicos qualis A1 e A2. In: **IV Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**. Brasília-DF, 25 a 28 de fev de 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/ifhiecem/arquivos/9GT94689598053.pdf>. Acesso em: 10 jul 2016.

ROCHA, Viviane Cristina da; BOGGIO, Paulo Sérgio. A música por uma óptica neurocientífica. **Per musí**, Belo Horizonte, n. 27, p. 132-140, June 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151775992013000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S151775992013000100012>.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo: Victor Civita, 1983.(Coleção os Pensadores).

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, june 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 27 may 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

_____. **Just in case: reflections on learning from experience**. In COLBERT, J.; TRIMBLE K.; DESBERG, P. (Eds). The case for education. Contemporary approaches for using case methods. Needham Height: Allyn Bacon, 1996, p.197-217.

_____. **Professional Development**: Learnind from Experience. “Common Schools, Uncommon Futures: A Working Consensus for School Renewal

(Barry S. Kogan, Ed.). New York: Teachers College Press, 1997, p. 505. In: SHULMAN, L.S. The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004^a, p.502-520.

_____. **Professing the liberal arts**. In: ORILL (Ed.). Education and democracy: Reimagining liberal learning in America. New York: The College Entrance Examination Board, 1997. In: SHULMAN, L.S. Teaching as community property. Essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 12-31.

SIQUEIRA, C. M. da S. T. O novo educador sonoro e o ensino de música em escolas públicas. **Anais do I Seminário PIBID/FPA2014**.. São Paulo: FDA. Vol I, nº 1 2014.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. Edição 4. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Everson Melquíades Araújo ; ARAUJO, C. M. . Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir dos fundamentos e da história da arte/educação. In: **30^a Reunião Anual da ANPED**, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2.ed. São Paulo:Cortez, 1994.

SOUZA, J.(Org.) Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: SOUZA, J.(Org) **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em música da UFRGS, 2000, p.173-185.

TARDIF, MAURICE . **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

THOMAS, Willian I. **The child in America**: Behavior problems and programs.Nova York: Knopf, 1928.

THOMPSON, E.P. Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**.2 ed. São Paulo: Editora 34,2010.

UMEDA, Guilherme Mirage. **Educação na linguagem da alma**: diálogos ontológicos com a música. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi: 10.11606/T.48.2011.tde-290422011-171640. Acesso em 2016-11-14.

URIARTE, Mônica Zewe. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar**: Curitiba-PR, n.24, p.245-258; UFPR, 2004.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. Revista **ABEM**: Londrina- PR, n.29, p.39-50, jul-dez.2012.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Metodologia da observação**. Brasília: Plano editora, 2003.

WALLON, Henry. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo, Manole, 1989.

WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1979.

ZAGONEL, Bernadete. Que educação musical é essa? **Jornal Gazeta do Povo**, Paraná, 2 jun. 2004. Disponível em: www.bernadetezagonel.com.br . Acesso em: 10 de mar. 2016.

ANEXO I



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625 4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH –110/2016

Taubaté, 20 de dezembro de 2016.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna SUSANA VERENA MACÁRIO ROSA, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o ano de 2017, intitulado "Educação Musical: estudo de caso de uma prática em escola de ensino fundamental no vale do Paraíba". O estudo será realizado com 2 monitores de música, 1 supervisor e o maestro idealizador do "PROGRAMA DE MUSCIALIZAÇÃO NAS ESCOLAS DE TURNO INTEGRAL", na cidade de Taubaté, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Raquel Duarte Abdala.

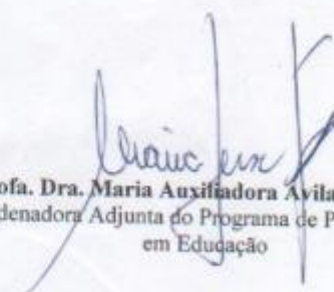
Para tal, serão realizadas entrevistas por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Susana Verena Macário Rosa, telefone (12) 98257-7080, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,



Prof.ª Dra. Maria Auxiliadora Ayala Santos Sá
Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-graduação
em Educação

Ilma. Sra
Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Secretária Da Educação
Departamento De Educação E Cultura
Taubaté- SP

He acordo!
Emil
Prof.ª Edna M. Querido Oliveira
22/12/2016

ANEXO II

1363



Universidade de Taubaté
Instituto de Educação Superior
Av. Brasil, 1000 - Taubaté - SP
CEP 12.010-340

UNITAU

Pró-Reitoria de Planejamento e Regulação
Fone: (12) 3361.20 - 0400
Fax: (12) 3361.2000
E-mail: RPP-PPG@unitau.br

Ilmu. Sen
EDNA MARIA QUERIDO OLIVEIRA CHAMON
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
TAUBATÉ- SP

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Protocolo N.º 3.334 70 ff
Data 08/03/2017

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

TAUBATÉ, 21 DE NOVEMBRO de 2016.

De acordo com as informações do ofício nº PPGEDH - 110/2016 sobre a natureza da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO MUSICAL: estudo de caso de uma prática em escola de ensino fundamental no vale do Paraíba”, com propósito de trabalho a ser executado pelo(a) aluno(a) SUSANA VERENA MACÁRIO ROSA, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de ENTREVISTAS com QUATRO PROFISSIONAIS DO PROGRAMA MUSICALIZAÇÃO NAS ESCOLAS DE TURNO INTEGRAL, DOIS MONITORES, UM SUPERVISOR E O MAESTRO que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

EDNA MARIA QUERIDO OLIVEIRA CHAMON
SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO- SEED- CNPJ: 72.306.509/0001-78
RUA ITANHAÉM 37 – JD. RUSSI - CEP 12.010-340
TAUBATÉ- SP

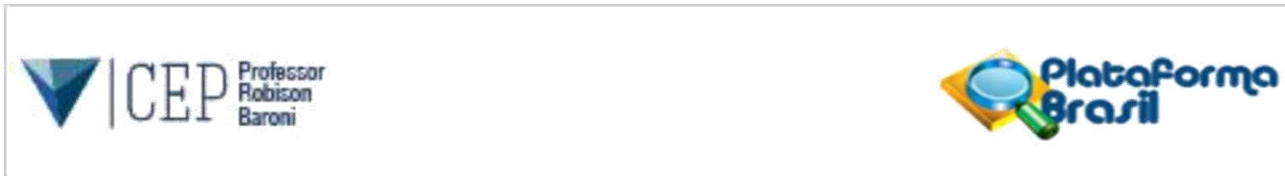
Depois,

Branda

50/03/2017

PS. Dar ciência ao Prof Daniel para pendências

Caro Daniel



UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Musical: estudo de caso de uma prática em escola de ensino fundamental no vale do Paraíba

Pesquisador: SUSANA VERENA MACARIO ROSA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64113916.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.065.494

Apresentação do Projeto:

Como recurso para desenvolvimento da linguagem a música deveria ter reconhecimento no meio docente e ser inserida nas grades curriculares.

Nesse sentido, a Educação Musical, com a Lei 11.769 de 2008, é considerada uma das linguagens da disciplina de Arte. Observa-se que geralmente o professor que ministra aulas de Arte não conhece e não tem especialidade para atuar na música e, portanto, privilegia em suas práticas outras linguagens, sendo a mais comum a das Artes Visuais. Nas escolas, a música frequentemente está relacionada às apresentações em datas comemorativas, muitas vezes simplesmente reproduzida em sala de aula sem reflexão ou dedicação ao seu sentido ou ao estudo de sua contextualização. O Brasil enfrenta uma grande escassez do professor licenciado em Música ou Especialista, em parte devido a um grande período, cerca de quarenta e cinco anos, sem aulas de Educação Musical nas escolas. Nesta pesquisa propõe-se analisar um caso de prática de

Educação Musical: o Projeto de Música implantado na Rede de ensino do Fundamental I numa determinada escola da Região do vale do Paraíba, visando refletir sobre como o ensino musical vem se adequando à Lei 11.769/08 alterado o artigo 26 em maio de 2016 pela Lei 13.278. Metodologicamente, a pesquisa aqui proposta se caracteriza como básica, qualitativa e exploratória. A coleta de dados deverá ser realizada por meio de entrevistas com monitores de Educação Musical, o Supervisor e o Maestro responsável pelo Projeto de Musicalização na escola, objeto de estudo deste projeto. A proposta é a realização de um estudo de caso e a análise dos dados deverá ser realizada por meio da triangulação procurando compreender como a Educação Musical é definida para a escola, considerando-se a legislação para Educação Musical nas escolas brasileiras que define quem é o profissional docente na Educação Musical.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar por meio do Projeto de música de uma escola de Ensino Fundamental I do vale do Paraíba como se dá a prática de técnica musical com estratégias de ensino, tendo como foco a necessidade de formação específica do profissional que atua nessa área.

Objetivo Secundário:

- Analisar as formas e as problemáticas envolvidas no conceito de Educação Musical em sua aplicação no ensino;
- Estudar a aplicação da legislação sobre Educação Musical no Brasil;
- Analisar por meio de um estudo de caso de prática de Educação Musical, a relevância da formação docente específica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Oferece possibilidade de gerar conhecimento sem afetar o bem estar dos participantes da pesquisa e seus grupos ou coletividade.

Benefícios:

Benefícios indiretos aos participantes, considerando as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo relevante entender como está sendo aplicada a técnica musical no ensino fundamental como estratégia de ensino e a formação docente é importante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Recomendações:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12 e na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_832954.pdf	15/05/2017 08:44:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.docx	15/05/2017 08:38:14	SUSANA VERENA MACARIO ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_um.docx	15/05/2017 08:38:01	SUSANA VERENA MACARIO ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	declaracao_participantes_TCLE_assinada.docx	15/05/2017 08:28:00	SUSANA VERENA MACARIO ROSA	Aceito
Outros	termoautorizacaoinstituicao.jpg	15/03/2017 16:01:12	SUSANA VERENA MACARIO ROSA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.docx	15/03/2017 15:57:04	SUSANA VERENA MACARIO ROSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	solicitacao_assinada.docx	26/01/2017 23:08:27	SUSANA VERENA MACARIO ROSA	Aceito

Declaração de Instituição e Infraestrutura	solicitacao1.docx	26/01/2017 23:06:29	SUSANA VERENA MACARIO ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	educacao_musical_estudo_de_caso_de_uma_pratica_em_escola_de_ensino_fundamental_no_vale_do_paraiba.docx	26/11/2016 21:18:24	SUSANA VERENA MACARIO ROSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 16 de Maio de 2017

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br

ANEXO IV



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

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 [Mensagem de veto](#) sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.

.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR)

Art. 2º [\(VETADO\)](#)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008

ANEXO V



Presidência da República

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016.

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

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26.

.....
§ 6º 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.

.....” (NR)

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

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

DILMA ROUSSEFF
Aloizio Mercadante
João Luiz Silva Ferreira

Este texto não substitui o publicado no DOU de 3.5.2016

*

PROGRAMA DE MUSICALIZAÇÃO NAS ESCOLAS DE TURNO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE TAUBATÉ

PLANO DE TRABALHO

1. Descrição do Programa de Musicalização

O programa de musicalização tem o objetivo de contribuir para a educação integral nas escolas através da música, dando oportunidades a jovens e adolescentes vivenciarem experiências que atendam suas necessidades educativas e sociais, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, possibilitando ao aluno evoluir no processo de aprendizagem musical.

2. Objetivos

2.1 Objetivo Geral

Ampliar as oportunidades de aprendizagem por meio da música, integralizando crianças e adolescentes promovendo a sociabilidade e expressividade, estimular a concentração, reverenciar os valores culturais, auxiliar o desenvolvimento motor através da sincronia de movimentos além de promover a criatividade por meio da sensibilização.

2.2 Objetivos Específicos:

- Potencializar as crianças e adolescentes em suas dimensões estética, afetiva, cognitiva, motora e social.
- Garantir às crianças e adolescentes vivências enriquecedoras de sociabilidade.
- Fortalecer as crianças e adolescentes no reconhecimento de seus recursos que possam ser acionados em projetos de futuro.
- Proporcionar o acesso a diferentes vivências culturais.
- Valorizar as expressões de cultura local.
- Estimular criações e apresentações de grupos de musicalização.

2.3 Estratégias:

- Participar de propostas de metodologias interdisciplinares na busca de espaços de aprendizado que integrem diferentes saberes e valorizem a comunidade local.
- Implementar programas de formação e orientação contínua para a qualificação do trabalho dos profissionais ligados ao convênio (supervisores, técnicos, auxiliares) no desenvolvimento das oficinas.
- Estimular a formação de hábitos, atitudes e comportamentos.
- Apresentar-se em comemorações e/ou eventos designadas pela escola.
- Interpretar músicas diversas.
- Participar de brincadeiras lúdicas relacionadas ao conteúdo programático.
- Incentivar a prática coletiva de música.
- Desenvolver gradativamente e progressivamente o aperfeiçoamento musical.

3. Justificativa

O Programa de Musicalização representa uma fonte de grande poder para a formação plena da cidadania e para a incorporação da cultura como processo de humanização, pois promove ações que valorizam a autoestima, equilíbrio, conhecimento, afetividade, sentimento, linguagem e ação. Objetivando uma educação inclusiva e de qualidade.

A lei nº 11.769 tornou o ensino de música obrigatório na Educação Básica (que engloba Educação Infantil e o Ensino Fundamental). Segundo a presidente nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Magali Kleber, cada secretaria está preenchendo esta lacuna do seu jeito. "Isso revela uma riqueza de que como é possível ter vários projetos pedagógicos para o ensino de música." afirma. A não especificação de alguns pontos da lei permite que em diferentes anos de estudos se tenha diferentes tipos de aula. Tudo depende da proposta político-pedagógica de cada Secretaria de Educação ou escola.

Visando a inclusão e a qualidade no programa de Musicalização o aprendizado ocorre através do despertar o gosto pela música e da prática instrumental. No início do processo de aprendizagem serão utilizadas brincadeiras lúdicas envolvendo jogos de percepção musical até o aluno gradativamente adquirir conhecimento técnico que possibilite a participar de Grupos de Musicalização, fazendo com que exista uma experiência cultural muito rica, pois ultrapassa as fronteiras da escola, atingindo não apenas as crianças e jovens do município, mas também indiretamente àqueles próximos aos mesmos como: pais, parentes, amigos e amantes de uma boa música.

4. Público-Alvo

O público-alvo do programa de musicalização são alunos matriculados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e unidades de Ensino Integral do Município de Taubaté, SP. O atendimento se dará no contra turno

das atividades do ensino regular, no período de sete a nove horas diário. Serão atendidas 40 escolas , 4 unidades de ensino integral e uma escola especial (Madre Cecília).

5. Processo de Aprendizagem

O processo de aprendizagem consiste no **ensino coletivo de música** possibilitando uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a autocompreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo.

5.1 Conteúdo Programático

Turmas de 6 a 8 anos			
Conteúdo	Definição	Objetivo	Atividades / Estratégias
Pulso / Andamento	Pulso: É um ritmo elementar, de tempos iguais que se caracteriza pela constância e repetição. Andamento: É a velocidade em que o pulso será representado através do som executado.	Reconhecer som e silêncio. Identificar pulsação rítmica. Diferenciar diversos andamentos.	Através de efeitos sonoros ou visuais definir som e silêncio. Utilização de play back ou play along identificar a pulsação rítmica. Percussão corporal Cantigas de roda
Apreciação	Um tipo de treinamento musical planejado para desenvolver a habilidade de ouvir música. (A ARTE DE OUVIR)	Promover a conscientização sobre a importância de se trabalhar a sensibilidade auditiva.	Audição de músicas Barrocas como base e amostragem do ecletismo musical mundial
Propriedades do Som	Altura: É a propriedade do som que o caracteriza como grave ou agudo. Está relacionada à frequência da onda sonora. Duração: É a propriedade do som que o caracteriza como som mais curto ou mais longo. Está relacionada à quantidade de tempo que o som é executado. Intensidade: É a propriedade do som que o caracteriza como forte ou fraco. Está relacionada à força aplicada ao som	Articular as variações de intensidade, altura e duração em separado e conjuntamente. Explorar diversos tipos de sons.	Altura : brincadeiras lúdicas que envolva o conceito grave e agudo duração: jogos com os nomes das crianças, mais curto e mais longo Desenho de linhas curtas e longas. Intensidade: definição de forte e fraco através de instrumentos musicais, voz e expressão corporal. Timbre: percepção

	durante a execução. Timbre: É a propriedade do som que nos permite conhecer a origem da fonte sonora. É a propriedade que caracteriza o som, de forma que podemos diferenciá-lo de outro.		auditiva através de diferentes de sons.
--	---	--	---

Turmas de 9 a 11 anos			
Conteúdo	Definição	Objetivo	Atividades / Estratégias
Pulso / Andamento	Pulso: É um ritmo elementar, de tempos iguais que se caracteriza pela constância e repetição. Andamento: É a velocidade em que o pulso será representado através do som executado.	Reconhecer som e silêncio. Identificar pulsação rítmica. Diferenciar diversos andamentos.	Através de efeitos sonoros ou visuais definir som e silêncio. Utilização de play back ou play along identificar a pulsação rítmica. Percussão corporal Cantigas de roda
Apreciação	Um tipo de treinamento musical planejado para desenvolver a habilidade de ouvir música. (A ARTE DE OUVIR)	Promover a conscientização sobre a importância de se trabalhar a sensibilidade auditiva.	Audição de músicas Barrocas como base e amostragem do ecletismo musical mundial
Propriedades do Som	Altura: É a propriedade do som que o caracteriza como grave ou agudo. Está relacionada à frequência da onda sonora. Duração: É a propriedade do som que o caracteriza como som mais curto ou mais longo. Está relacionada à quantidade de tempo que o som é executado. Intensidade: É a propriedade do som que o caracteriza como forte ou fraco. Está relacionada à força aplicada ao som durante a execução. Timbre: É a propriedade do som que nos permite conhecer a origem da fonte sonora. É a propriedade que caracteriza o som, de	Articular as variações de intensidade, altura e duração em separado e conjuntamente. Explorar diversos tipos de sons.	Altura : brincadeiras lúdicas que envolva o conceito grave e agudo duração: jogos com os nomes das crianças, mais curto e mais longo Desenho de linhas curtas e longas. Intensidade: definição de forte e fraco através de instrumentos musicais, voz e expressão corporal. Timbre: percepção auditiva através de diferentes de sons.

	forma que podemos diferenciá-lo de outro.		
Notação Musical	Pauta Musical: É o nome dado ao conjunto de linhas e espaços utilizado para escrever as notas musicais.	Reconhecer e construir a pauta musical. Criação de partituras não convencionais a partir de sinais e onomatopeias	Através de desenhos, paisagem sonora, visualização.
	Clave: É o sinal gráfico que aparece no início de cada sistema musical que indica o nome as notas musicais.	Identificar as diferentes claves (sol e fa), definindo as relações das claves, instrumentos e timbres.	Jogos didáticos e desenhos para identificação das claves.
	Figuras Rítmicas: Sinais gráficos que indicam a duração de cada som executado. (Duração – Semibreve, Mínima, Semínima, Colcheia e Semicolcheia). Podem ter valores positivos (som) e valores negativos (silêncio).	Reconhecer a proporção da duração das notas musicais, desenvolver a prática da criação musical e da escrita. Exercitar a leitura musical.	Jogos utilizando voz , instrumentos e percussão , construindo assim um entendimento das figuras rítmicas.
	Compassos simples no qual a unidade de tempo é subdividida por duas figuras de metade de seu valor.	Perceber a relação existente entre o gesto que produz o som e resultado provocado. Desenvolver frases, músicas e improvisações com esse tipo de compasso.	Relação entre fórmula de compasso e estilos musicais (ternário /valsa)

Turmas de 12 a 15 anos			
Conteúdo	Definição	Objetivo	Atividades / Estratégias
Pulso / Andamento	Pulso: É um ritmo elementar, de tempos iguais que se caracteriza pela constância e repetição. Andamento: É a velocidade em que o pulso será representado através do som executado.	Reconhecer som e silêncio. Identificar pulsação rítmica. Diferenciar diversos andamentos.	Através de efeitos sonoros ou visuais definir som e silêncio. Utilização de play back ou play along identificar a pulsação rítmica. Percussão corporal Cantigas de roda
Apreciação	Um tipo de treinamento musical planejado para desenvolver a habilidade	Promover a conscientização sobre a importância	Audição de músicas Barrocas como base e amostragem do

	de ouvir música. (A ARTE DE OUVIR)	de se trabalhar a sensibilidade auditiva.	ecletismo musical mundial
Propriedades do Som	<p>Altura: É a propriedade do som que o caracteriza como grave ou agudo. Está relacionada à frequência da onda sonora.</p> <p>Duração: É a propriedade do som que o caracteriza como som mais curto ou mais longo. Está relacionada à quantidade de tempo que o som é executado.</p> <p>Intensidade: É a propriedade do som que o caracteriza como forte ou fraco. Está relacionada à força aplicada ao som durante a execução.</p> <p>Timbre: É a propriedade do som que nos permite conhecer a origem da fonte sonora. É a propriedade que caracteriza o som, de forma que podemos diferenciá-lo de outro.</p>	Articular as variações de intensidade, altura e duração em separado e conjuntamente. Explorar diversos tipos de sons.	<p>Altura : brincadeiras lúdicas que envolva o conceito grave e agudo</p> <p>duração: jogos com os nomes das crianças, mais curto e mais longo</p> <p>Desenho de linhas curtas e longas.</p> <p>Intensidade: definição de forte e fraco através de instrumentos musicais, voz e expressão corporal.</p> <p>Timbre: percepção auditiva através de diferentes de sons.</p>
Notação Musical	<p>Pauta Musical: É o nome dado ao conjunto de linhas e espaços utilizado para escrever as notas musicais.</p>	Reconhecer e construir a pauta musical. Criação de partituras não convencionais a partir de sinais e onomatopeias	Através de desenhos, paisagem sonora, visualização.
	<p>Clave: É o sinal gráfico que aparece no início de cada sistema musical que indica o nome as notas musicais.</p>	Identificar as diferentes claves (sol e fa), definindo as relações das claves, instrumentos e timbres.	Jogos didáticos e desenhos para identificação das claves.
	<p>Figuras Rítmicas: Sinais gráficos que indicam a duração de cada som executado. (Duração – Semibreve, Mínima, Semínima, Colcheia e Semicolcheia). Podem ter valores positivos (som) e valores negativos (silêncio).</p>	Reconhecer a proporção da duração das notas musicais, desenvolver a prática da criação musical e da escrita. Exercitar a leitura musical.	Jogos utilizando voz , instrumentos e percussão , construindo assim um entendimento das figuras rítmicas.

	Compassos simples no qual a unidade de tempo é subdividida por duas figuras de metade de seu valor.	Perceber a relação existente entre o gesto que produz o som e resultado provocado. Desenvolver frases, músicas e improvisações com esse tipo de compasso.	Relação entre fórmula de compasso e estilos musicais (ternário /valsa)
	Ponto de aumento: Sinal gráfico que aumenta o valor da figura musical.	Reconhecer a proporção da duração das notas musicais, desenvolver a prática da criação e da escrita musical . Exercitar a leitura musical. Ligadura de valor.	Jogos utilizando voz, instrumentos e percussão, construindo assim um entendimento das figuras rítmicas.

6.Avaliação

Estas reflexões conceituais nos ajudam a fundamentar as práticas avaliativas cotidianas. A literatura da área de Educação tradicionalmente apresenta três formas principais de avaliação do aprendizado dos alunos. A primeira é denominada Avaliação Diagnóstica e detecta a adequação do aluno ao nível pretendido, de acordo com alguns pré-requisitos estipulados. A segunda é denominada Formativa, e ocorre durante o processo de aprendizagem, indicando como os alunos se desenvolvem em direção aos objetivos educacionais. Por fim, a Somativa visa classificar os alunos ao final de uma etapa, de acordo com níveis de aproveitamento apresentados (Sant'Anna, 1995, p35-45).

Mas a avaliação musical não deve ser efetuada da mesma forma que a avaliação de outras áreas do conhecimento, pois “a qualidade e o desenvolvimento do pensamento musical emerge gradualmente” (Elliot, 1995, p264), as avaliações formais tendem a classificar os estudantes em termos de comparações entre eles (classificação por normas, como os testes de habilidade musical e outros) ou em relação a critérios implícitos na atividade (classificação por critérios, como fluência, interpretação, etc.). Entretanto, para o Programa de Musicalização, a avaliação deve considerar o “foco do sujeito ou atividade em questão”, ou seja, “deve haver um senso do que realmente importa, uma atitude de julgamento crítico focalizado. As respostas intuitivas são sustentadas e desenvolvidas por meio de análises apropriadas” (p.102). Estas análises carecem de critérios fundamentados em teorias de desenvolvimento musical e concepções educacionais atualizadas.

Hargreaves e Zimmerman (1992) mencionam três tipos de avaliação em música: medidas de aptidão (habilidades), de atitudes e de realizações. Porém, para os autores, a avaliação precisa se basear no contexto e avaliar a “atuação ativa das crianças, que traz em si aspectos da aptidão tanto quanto das realizações”. Isto não é adequadamente satisfeito por meio de testes padronizados (p.21). O

educador musical e os alunos são considerados em elementos chaves no processo:

Existe uma opinião geral pela qual a única pessoa que está genuinamente qualificada para avaliar uma criação artística é a pessoa que a produziu. Isto significa que a tendência da avaliação nas artes parece estar se movendo para longe dos testes padronizados e em direção a abordagens localizadas, baseadas no contexto (Hargreaves e Zimmerman, 1992, p22, grifos dos autores).

Os critérios podem ser referenciais para nortear o planejamento das atividades, e também estão sendo estudada para formarem a base teórico / prática necessária para o estabelecimento dos indicadores de resultado na área musical. Deste modo, será possível verificar em qual nível de desenvolvimento musical se encontra cada aluno, possibilitando a tomadas de decisões para o aperfeiçoamento dos profissionais, das atividades e do próprio conceito pedagógico ora adotado.

Materiais: os alunos serão introduzidos à exploração das possibilidades sonoras do seu corpo, voz e instrumentos musicais. Serão trabalhados aspectos de controle motor, afinação da voz, motricidade fina e ampla. A manipulação dos instrumentos musicais será realizada através da exploração aleatória e dirigida, esta última contemplando aspectos técnicos de acordo com a constituição física dos instrumentos. Neste estágio as execuções estarão limitadas às suas composições e dos colegas, a partir de partituras com notação analógica e ao canto de canções memorizadas. O educador musical poderá trabalhar pequenas peças utilizando vários tipos de notação. Motivar os alunos a executarem peças conhecidas a partir de sua memória aural, auxiliados pelo acompanhamento instrumental ou vocal do educador.

Expressão: na medida e que os alunos avançam no seu conhecimento musical, capacidade de manipulação instrumental e vocal, as atividades de execução devem envolver a formação de grupos instrumentais e vocais, canto a duas vozes, execução de ouvido, ou a partir de notação analógica e tradicional. Havendo ultrapassado o estágio de mestria de elementos musicais e manipulação instrumental, já é possível explorar e tomar decisões quanto ao caráter expressivo da obra a ser executada. A interpretação neste estágio ainda é bastante previsível. Pode-se iniciar análise da macro forma da obra, contemplando certos elementos estilísticos. O educador musical deve propiciar aos alunos um contato com a atividade de regência de pequenos grupos vocais e instrumentais.

Forma: Neste estágio a execução se caracteriza pelo controle mais preciso dos elementos musicais respeitando qualidades formais e estilísticas impostas pela obra a ser interpretada. A interpretação torna-se mais imaginativa, com o intuito de gerar um interesse estrutural. A análise musical deve enfatizar elementos como, por exemplo, o caráter expressivo decorrente do contraste de ideias, proposto pelo compositor, e como esta de ser interpretada levando em consideração os aspectos físicos dos instrumentos. À parte vocal, deverá ser dispensado um cuidado especial devido á mudança de voz que ocorre neste período. Na parte instrumental, procurar ampliar o universo dos alunos para que, na medida do possível, ele tenham um maior acesso a prática de conjuntos. A atividade de regência pode ser ampliada, onde após a exploração aleatória de movimentos de comando, os alunos aprendam algumas técnicas de regência coral e instrumental que permitam “liderar” grupos de colegas de modo simples e lúdico, mas com fundamentos musicais.

Neste momento e a partir destas considerações, os princípios avaliativos práticos adotados pelo Programa de Musicalização são:

- A avaliação é processual, iniciando com a avaliação diagnóstica (durante o início do ano letivo), com pontos de medição no decorrer do ano (avaliação formativa) e finalização na apresentação / audição no final do ano (avaliação somativa). Ou seja a avaliação contempla o processo e não só o produto final das atividades (caráter formartivo).
- A avaliação realizada no início do semestre letivo terá como objetivo assegurar que o aluno tenha as condições físicas necessárias (idade, estrutura física, entre outros) para estudar o instrumento desejado e, em alguns casos, o conhecimento musical prévio para o ingresso em turmas já formadas.
- Qualquer avaliação será realizada com caráter qualificativo e estimulador, em detrimento da classificação, seleção, exclusão – sempre tendo em vista o caráter de inclusão sociocultural do Programa de Musicalização. O aluno deve ser avaliado de acordo com os objetivos propostos, sempre considerando todo o seu processo de aprendizagem e engajamento musical. Essa avaliação é de ordem qualitativa e não quantitativa.

6. Recursos

6.1 Recursos Humanos

Para atender o Programa de Musicalização de Turno Integral, disponibilizar-se-á o seguinte quadro de profissionais:

Cargo:	Quantidade:	Carga Horária Semanal:
Coordenador Geral de Música	01	44h
Gerente Geral de Música	01	44h
Supervisor Musical	14	44h
Técnico em Música	18	44h
Técnico em Instrumento Musical	04	44h
Auxiliar de Música	18	44h

6.1.1 Atribuições Profissionais

Coordenador Geral de Música (CGM):

Coordenar as atividades musicais nas unidades escolares.

Coordenar a metodologia aplicada e proporcionar capacitação continua aos técnicos, auxiliares e supervisores.

Organizar o trabalho dos supervisores musicais, atuando em conjunto com os coordenadores do Programa Integral e os supervisores da rede municipal e a Secretaria de Educação.

Realizar visitas de monitoramento acompanhando o trabalho do Programa de Musicalização, monitorando sua atuação e apoiando na resolução de ocorrência de forma presencial ou remota.

Elaborar relatório mensal referente às atividades executadas no Programa de Musicalização.

Gerente Geral de Música (GGM):

Realizar visitas de monitoramento acompanhando o trabalho dos Supervisores Musicais, monitorando sua atuação e apoiando na resolução de ocorrência de forma presencial ou remota.

Realizar apoio junto ao Coordenador Geral de Música.

Elaborar relatório de visita administrativo e mensal referente às atividades executadas nas unidades escolares.

Participar de seminários, congressos, formações e eventos afins que contribuam no aprimoramento e capacitação da área educacional.

Manter relacionamento/interface com a equipe multidisciplinar (técnica e pedagógica) lotadas nas unidades escolares.

Supervisor Musical (SM):

Realizar visitas de monitoramento, orientar e capacitar o técnico e/ou auxiliar de música de forma presencial ou remota.

Implementar e acompanhar a realização das atividades descritas nos planejamentos de acordo com as diretrizes pedagógico-musicais.

Organizar, planejar e sistematizar a produção de materiais solicitados pela gerência ou coordenação para o acompanhamento do desempenho artístico e pedagógico das unidades escolares.

Substituir o técnico em música em caso de ausência.

Orientar o novo técnico e/ou auxiliar de suas funções.

Registrar ocorrências atuando junto aos gestores das unidades de ensino.

Elaborar relatórios de visitas e relatórios mensais referentes às atividades executadas pelos técnicos e auxiliares nas unidades escolares.

Ministrar aulas de musicalização para grupos de alunos, para aprimoramento do desempenho musical.

Participar de seminários, congressos, formações e eventos afins que contribuam no aprimoramento e capacitação da área educacional.

Manter relacionamento/interface com a equipe multidisciplinar (técnica e pedagógica) lotadas nas unidades escolares.

Técnico em Música (TM):

Aplicar ensinamentos musicais de forma coletiva através de metodologias específicas dos instrumentos (sopro, percussão ou cordas), instrumentos alternativos e canto coral infantil e infanto-juvenil.

Elaborar planos de aula.

Elaborar relatórios das atividades semanais e avaliação do andamento dos trabalhos musicais.

Participar de seminários, congressos, formações e eventos afins que contribuam no aprimoramento e capacitação da área educacional.

Manter relacionamento/interface com a equipe multidisciplinar (técnica e pedagógica) lotadas nas unidades escolares

Técnico em Instrumento (TI):

Efetuar o controle e manutenção do patrimônio.

Emitir termos de responsabilidades quanto ao patrimônio e relatórios das atividades realizadas

Ministrar aula sobre afinação, manutenção e conservação dos instrumentos musicais.

Participar de seminários, congressos, formações e eventos afins que contribuam no aprimoramento e capacitação da área educacional.

Manter relacionamento/interface com a equipe multidisciplinar (técnica e pedagógica) lotadas nas unidades escolares

Auxiliar de Música (AM):

Auxiliar o técnico em música nas atividades musicais.

Acondicionar e organizar, os instrumentos musicais e acessórios antes e depois das aulas.

Auxiliar na conduta disciplinar dos alunos.

Organizar a locomoção dos alunos entre as diferentes atividades escolar.

Participar de todos os eventos a que for solicitado junto a direção.

Manter relacionamento/interface com a equipe multidisciplinar (técnica e pedagógica) lotadas nas unidades escolares.

6.2 Recursos Materiais

Para execução deste projeto torna-se necessária a aquisição de material para executar as atividades musicais previstas no Programa de Ensino Integral.

Relação de Itens:

100	Corneta Bb	Corneta curta Bb; Niquelada; com estojo; curta
1000	flautas doce	flauta barroca
50	Caixas	14x8"; esteira em alumínio; pele porosa; 8 afinações; com colete em alumínio.
60	violões	
120	Bumbo de Marcha 16"	16"x14"; 8 afinações seguindo as normas da PAS; com colete
40	Violino	Violino Standard 3/4 com fixos em madeira e filetado. Acompanha: Estojo ténico, Breu e Arco.
20	Viola	Viola Standard com fixos no tamanho: 39,5. Acompanha: Estojo ténico, Breu e Arco.
20	Violoncelo	Violoncello Standard 3/4 com fixos. Acompanha: Estojo ténico, Breu e Arco.
10	Contrabaixo	Contrabaixo 3/4 com Tampo maciço. Acompanha: Arco e capa.
2	Piccolo	Piccolo Bb/A; 4 pistos; Laqueado; com estojo; bocal
10	Trompete C	Mod. ET1012L1; Laqueado; Com Estojo.
30	Trompete Bb	37; Laqueado; Com estojo
10	FlugelHorn	Campana Ø152mm; Laqueado; Calibre Ø 10,3mm; Válvulas Aço Inoxidável; Afinação Leadpipe.
10	Trompas F/Bb	TROMPA F/Bb 4 ROTORES DUPLOS LAQUEADO
20	Trombone Tenor	Trombone Tenor de vara Sib/F; 1 válvula rotativa; Laqueado; Com estojo; Campana 220 mm; Calibre 13,90mm.

6	Trombone Baixo	Trombone Baixo com armação aberta; Laqueado; com estojo; bocal.
10	Euphonium	Euphonium Bb; Laqueado; 4 pistos; Com Estojo; Mod. H980L1.
10	Tuba	TUBA 5/4 BBb 4 VALVULAS LAQUEADO
8	Trompa de Marcha	TROMPA MARCHA Bb WERIL LAQUEADO C/ESTOJO
20	Baritonos de Marcha	BARITONO MARCHA Bb DYNASTY LAQUEADO C/ESTOJO
10	Euphonium de Marcha	EUPHONIUM MARCHA Bb DYNASTY LAQUEADO C/ESTOJO
10	Tuba de Marcha	TUBA 4/4 MARCHA Bb DYNASTY LAQUEADO C/ESTOJO
2	Vibrafone	Master 37 Teclas - Afinação F3 a F6; Teclas em 4 Larguras e Tubos de ressonância em Alumínio Polido ou Pintado; Tubos da Estrutura em Aço; Conjunto Pedal e Abafador em Aço; Estojo; Baquetas.
2	Xilofone	44 Teclas Afinação - F4 a C8; Mesa em Madeira; Pés em Aço; Tubos em Alumínio Polido; Teclas em Madeira; Estojo em Madeira Revestido com Carpete e com Rodízios; 01 Par de Baquetas.
2	Marimba	52 Teclas Largas A2 A C7; Mesa em Madeira; Pés em Aço; Tubos em Alumínio Polido; Teclas em Madeira; Estojo em Madeira Revestido com Carpete e com Rodízios; 01 Par de Baquetas.
5	Timpano	Set de 5 timpanos 20",23",26",29",32"; acabamento cobre; Pele sintética.
1	Campana Tubular	20 tubos laqueados - C a G; Martelo com borracha
1	Gongo	Turkish Gong 30" Traditional Orchestral Gong PO500
12	Flauta Transversal	Flauta Transversal em Do - Prateada; com estojo; Mod. Amabile.
6	Oboé	Standard em Do; Campana Americana; Corpo em resina ABS; com estojo; molas em aço inóx.
20	Clarinete Bb	Clarinete Bb 17 Chaves; Corpo em ABS Texturizado; Apoio do polegar regulável; molas em aço carbono; Textura anti-derrapante nas chaves de Fa/Do; Duplo acionamento de trinado de Do#/Sol#; com estojo.
4	Clarone	Baixo em Bb; Corpo em resina e chaves prateadas; com estojo
12	Saxofone Alto	Saxofone Alto Eb; Dourado; Chaves com regulagem de abertura; Parafusos em aço inoxidável; Apoio do polegar regulável; Chave Sib grave articulada; Chave de Fa# agudo; com estojo
12	Saxofone Tenor	Saxofone Tenor Bb; Dourado; Com estojo;
4	Saxofone Baritono	Saxofone em Eb, com La grave; Laqueado; Boquilha; Flanela; com estojo.
6	Fagote	Fagote Lark em Do; Chaves Niqueladas; estojo em madeira
70	Teclados	Teclado Eletrônico Digital de 61 Chaves 5/8 com Fonte Bivolt + Porta Partitura

50	Espaleiras	Espaleira p/Violino 1/2 e 3/4
100	Jogos de cordas	Encordoamento Padrão para Violino 4/4 - com Núcleo de Fibra Sintética Especial
80	Estantes de partituras	Estante Partitura Suporte Pedestal Regulavel Com Bag
40	Breu	Breu para Instrumentos de Arco
70	Bocais	Bocal para Corneta 17c
50	Pares de baquetas	Baquetas de madeira 5a
30	Arcos de violino	Arco para Violino 4/4 c/ Crina Sintética Dominante Orchestral 9630
40	Afinadores	Afinador Cromático Para Qualquer Instrumento
70	Palhetas	Palhetas para Clarineta Sib e Saxfone

7. Cronograma de Execução:

7.1 Desenvolvimento da Proposta

- Para o ano de 2015 – Atender 7.000 (sete mil) alunos conforme capacidade física e procura pelo atendimento;
- Organizar oficinas e espaços de aprendizagem de acordo com o horário/cronogramas específicos para cada faixa etária, interesse de alunos e projetos políticos-pedagógicos das escolas;
- Interpor a comunidade por meio de propostas interdisciplinares valorizando a cultura e sabedoria popular;
- Fornecer materiais específicos para as oficinas conforme cronograma previamente estabelecido.
- Propiciar capacitações que discutam novas metodologias de ensino e aprendizagem aos profissionais que atendem o tempo integral.
- Para o ano de 2016 – Atender 10.000 (dez mil) alunos conforme capacidade física e procura pelo atendimento;
- Valorizar a elaboração de Grupos de Musicalização, e implantar apresentações para a comunidade.
- Atualizar metodologias e novas tendências no ensino coletivo de música.

8. Período de Vigência

Duração: 2 anos.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ENTREVISTA

Parte I(Comum)

Dados Gerais

Profissão: Formação Inicial:

Grau de instrução:

Escola/Universidade: Cidade:

Idade: Tempo na Instituição:

Area de atuação:

Parte II(Comum)

Eixos Norteadores do Estudo

- 1- Quais são os conhecimentos práticos que orientam o trabalho do monitor e auxiliar de música nas oficinas de Musicalização?
- 2- Como eles articulam esses conhecimentos?
- 3- Como ele explica e justifica a sua prática pedagógica?

Parte III (Comum)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Profissionais do Programa de Musicalização nas escolas de turno Integral)

TÉCNICO DE MÚSICA (TM)

- 1- O que você pensa sobre sua aula?
- 2- Como você vê a participação do aluno?
- 3- Até onde você acha que sua formação limita o seu trabalho com as turmas do turno Integral com a Musicalização? Você acha que sua formação é o suficiente para lidar com esse trabalho?
- 4- Fale um pouco sobre sua formação desde o começo da música em sua vida.
- 5- Como se davam as capacitações semanais com o maestro e supervisores dentro do Programa de Musicalização?

AUXILIAR DE MÚSICA (AM)

- 1- Qual a sua função nas oficinas de música?
- 2- Qual a sua trajetória com a música?
- 3- Sua formação contribui para a sua atuação nas oficinas?
- 4- Como se davam as capacitações com o maestro e supervisores?

SUPERVISOR

- 1- Como você prepara os monitores e auxiliares de música e qual o objetivo?
- 2- No seu ponto de vista, esse trabalho tem contribuído para o desenvolvimento geral dos alunos envolvidos e como?
- 3- Você acha que a formação dos profissionais envolvidos garante eficiência nos propósitos desse programa de musicalização?

MAESTRO (Idealizador do Programa de Musicalização)

- 1- Como foi pensada e organizada a oficina do Programa de Musicalização? Quais as suas estratégias e objetivos?
- 2- Que aspectos devem ser considerados no ensino de música nas escolas?
- 3- Qual sua avaliação sobre a prática docente na escola pública?
- 4- Na sua opinião, para os monitores e auxiliares de música é mais importante o conhecimento musical ou o conhecimento pedagógico com formação superior?

Roteiro de Observação Sistemática

- 1- Como os profissionais de música recebem os alunos?
- 2- Como os mesmos atuam durante a oficina?
- 3- O conteúdo estudado e as ferramentas metodológicas para desenvolvê-lo.
- 4- Aspectos positivos e negativos levantados durante a oficina.

APÊNDICE II – Transcrições das Entrevistas

ENTREVISTA (1) COM A AUXILIAR DE MÚSICA- DIA: 10/05/17

Formação: Ensino Médio

Idade: 19 anos

Cargo: Auxiliar em Música (AM)

Tempo de função: 1 ano e 8 meses.

E (entrevistador): Qual a sua função nas oficinas de música?

AM (auxiliar de música): Então, a minha função na oficina é ajudar o meu técnico a preparar a aula a pensar o que a gente pode fazer que os alunos vão gostar mais, preparar ali o ambiente da sala né, deixar arrumadinho pra quando eles chegarem e auxiliar algum aluno que tem mais dificuldade, que apresenta mais dificuldade, tem que dá uma atenção um pouco maior pra ele. E também resolver uns casos de alunos que não querem fazer nada, dá uma conversa, dá uma conversada, tirar ele da sala um pouco, vê o que tá acontecendo com eles.

E: Qual sua trajetória com a música?

AM: É começou por interesse tinha aula de flauta na escola, mas não era por obrigação, era pra quem quisesse ir, eu no período que eu não estudava e fazia aula. E assim, começou lá na escola com 9 anos, aí eu fui, como eu passei a primeira pasta que era um período básico assim, aí eu passei e fui fazer aula na sede onde era nossa sede onde tinham os instrumentos, é, várias coisas; outros instrumentos, outras pessoas, o pessoal de lá era mais avançado e tal, e não parou até hoje assim, eu continuo indo, fazendo aula e lá tem bastante de um ajudar o outro. O que sabe mais ajudar o que sabe de menos, e o que tá começando não o que sabe menos, o que tá começando. E assim, até hoje eu vou lá e eu gosto muito, tanto de ir trabalhar na escola como ir lá, que na escola também é instruindo os alunos a gostarem, a tá vendo que podem sair bons músicos da escola porque eu saí de escola então, tem bons talentos na escola..Eu comecei a estudar com 9 anos e desde então eu não parei eu comecei com aula de flauta e de coro infantil e são separadas por pastas lá aonde eu faço aula. Aí tem a pasta A que são notas iniciais na flauta, aí tem a pasta B, C, D, E e F. Quando eu fiz 13 anos eu me formei na pasta F, eu terminei todo o curso de flauta e eu comecei a fazer um curso de outros instrumentos. Tem xilofone; lá eu me formei em flauta e xilofone e eu tô fazendo agora aula de piano; piano e teclado. E eu tô trabalhando na Fust desde o começo do ano passado (2016) e tenho 19 anos agora, atualmente. E na minha formação com os instrumentos, eu tocava e eu tinha que saber sobre a parte teórica da música. Eu tinha que vê a partitura, minha professora fazia perguntas na parte teórica e eu tinha que responder. Ela mesma me ensinava tudo e, ela ensinava a lê a partitura e tal, a posição das notas e, mas assim, só leitura de partitura, porque tem muito curso que você vai vê, você pega a partitura e tá escrito assim tipo o nome da nota embaixo, e lá é muito, muito proibido isso. (Risos dela...)

E: Sua formação contribui para a sua atuação nas oficinas?

AM: Eu acho que contribui muito, porque assim lá de onde eu fiz aula a gente aprendeu a ensinar. Então assim, eu com 13 anos já tinha me formado em flauta e ajudava os alunos menores ou da minha idade, ou até mais velhos que eu, então, eu fui criando uma paciência assim sabe, aí a me conter mais, a explicar Tim Tim por Tim Tim, se uma pessoa não tá entendendo de um jeito ir por outro, e ajuda bastante na aula, porque os alunos são bem inquietos, não que sejam todos, mas tem uns que são inquietos e que conversando com eles e tal eles conseguem fazer o que está sendo proposto. E assim, leitura de partitura essas coisas ajuda muito, porque as vezes um aluno vem com alguma coisa pra gente, tipo, como eu vou tocar uma frase, eles dão uma frase e querem montar um ritmo em cima, então por ter feito ditado rítmico, até ditado melódico eu consigo, a gente consegue criar partituras com eles, que eles trazem pra gente.

E: Como se davam as capacitações com os supervisores e maestro semanalmente?

AM: As capacitações sempre foram pra dar informações básicas pra gente, passar essas informações básicas porque não são todos que tem a mesma formação. E era mais uma troca de idéias, era um ajudando o outro, um dando uma ideia de como fazer uma coisa, é por exemplo, uma brincadeira que eles fizeram e deu super certo na sala, eles iam passando pra gente. Era sempre um prol de todos terem a mesma ideia, todos terem na cabeça o que passarem pros alunos, como passar, cada técnico decidia, como passar as informações básicas pros alunos, mas que fosse uma coisa uniforme em todas as escolas pra que todas as crianças soubessem as propriedades do som, e tal, e a cada técnico pensava do seu jeito, técnico e auxiliar.

ENTREVISTA (2) COM O TÉCNICO EM MÚSICA DIA: 10/05/17

Formação: Graduando em Filosofia

Idade: 30 anos

Cargo: Técnico em Música (TM)

Tempo de função: 1 ano e 8 meses.

E (entrevistador):O que você pensa sobre sua aula?

TM (técnico em música): Eu penso que a aula é uma forma de relacionamento humano então dentro da aula eles vão aprender tanto a socializar, a interagir socialmente quanto a aprender a se expressar também. Então é assim, aquilo que tange a expressão a gente procura trabalhar a parte de criação, né. Criar músicas com eles, trabalhar sons diferentes, né, trabalhar mais as questões deles dentro daquilo que é a parte de criação. Já em relação a (o entrevistado esquece a palavra a ser usada e fica um tempo pensando) criação (eu interfiro lembrando que podem ser os eixos), a parte de execução, mas é outro nome. Criação, apreciação, a gente trabalha a apreciação dentro da história da música, um pouco da história dos helênicos, também a percepção sonora, tudo isso cai dentro de apreciação, né; eles vão conhecer outras músicas, conhecer outros ritmos, pra eles tentarem perceber os timbres de vários instrumentos, tudo isso a gente trabalha na parte de apreciação. E tem a parte de execução, né que é, trabalhar a prática do instrumento. (O técnico tem dificuldade em lembrar o termo que também é trabalhado nas oficinas.)

E: Então tudo o que você está falando é respondendo a questão o que você pensa sobre sua aula? É tudo o que você procura?

TM: é tudo o que eu procuro trabalhar pra desenvolver tanto a criação, né, que seria a parte mais subjetiva, artística, a expressão do aluno, como a parte social, que seria o trabalho em conjunto, de ordem unida, até a gente conseguiu o ano passado trabalhar a marcha, tocar no mesmo tempo, pulso, andamento; à partir do pulso e do andamento a gente dá uma noção de que ele pode estar fora do todo. Então, é assim, a gente trabalha o lado social e a gente tem que trabalhar o lado particular, é o nosso objetivo, o desenvolvimento, o lado individual de cada um. Então é assim, dentro dessas duas vertentes, que é trabalhar o individual, trabalhar o coletivo, a gente procura trabalhar o convívio social, num todo. (Entre uma pausa perguntando se a auxiliar pensava nessas questões durante a oficina, o monitor disse: Lembrei da palavra agora, é performance. É composição, apreciação, criação e performance. Performance é a parte técnica né, como segurar uma baqueta, como assoprar uma corneta, como cantar.

E: Achei que fosse a parte de postura de apresentação...

TM: também. Tudo que envolve a parte técnica é performance. A apreciação é mais no sentido de sensibilizar os ouvidos de timbres diferentes, de notas diferentes na apreciação, a performance já é pra no que ele tem que fazer no sentido do que vai apresentar.

E: Como você vê a participação do aluno nisso tudo?

TM: Eu tenho uma preocupação muito grande em termos de linguagem em relação a questão individual de cada um. A gente tem múltiplas inteligências né, as inteligências múltiplas que falam muito né, mas do mesmo jeito que a gente tem as inteligências múltiplas, a gente tem linguagens múltiplas que são vinculadas a cada tipo de inteligência. Então eu vejo que cada um se adapta melhor a um tipo de linguagem. Todas as linguagens elas vão ensinar a questão social, ela também vai ensinar a questão de criação. Todas as linguagens vão trabalhar isso com o aluno, independente se for música, se for teatro, se for... Cada um ele se adapta melhor a um tipo de linguagem né, eles se sentem mais livre dentro de um determinado contexto. E a gente, às vezes acaba, tentando, meio sem querer, a gente acaba homogeneizando a forma de expressão do aluno. Então é assim, o aluno gosta de se expressar dançando, outro gosta de se expressar mais na música. (Neste momento fomos interrompidos pela diretora perguntando sobre o ensaio).

TM: Então assim, em função dessas múltiplas linguagens, eu vejo que cada um se adapta melhor num tipo de linguagem. Então assim às vezes, a gente tem um aluno que ele gostaria de ter mais tempo na minha aula pra aproveitar mais, mais desenvolver mais a parte técnica; enquanto que eu tenho outro aluno que nesse tempo que ele tá fazendo aula de música ele tá inquieto porque ele queria tá dançando, entendeu, e as duas linguagens trabalham a música só que de formas diferentes. Então assim, eu vejo uma certa inquietação do aluno em função dele se adaptar melhor a um tipo de linguagem. Então eu acho que, eu não vejo como algo muito positivo, o fator da gente não poder organizar e que todo aluno a gente tem que trabalhar todos os tipos de linguagem, quer dizer, todo aluno trabalha música, todo aluno trabalha teatro, todo aluno trabalha dança, entendeu? É assim, é positivo até uma certa idade, como uma experiência, né. Pra conhecer todas e desenvolver os vários tipos de inteligência, as várias formas de linguagem, é, pelo menos

ter conhecimento. É, principalmente primeiro, segundo, até o terceiro ano, a partir daí a gente já vê que eles começam a criar resistência com uma determinada área artística e começa a ter uma preferência maior por outra, ele já começa a escolher, ele começa a ter mais autonomia. Então assim, a partir daí, eu acredito que se o aluno tivesse mais autonomia pra escolher, né, trabalhar mais tempo um tipo de arte em detrimento das outras, talvez ele fosse se desenvolver muito mais né, e, enfim, eu acho que ele se sentir mais a vontade né, nas aulas...

E: Até onde você acha que a sua formação limita o seu trabalho nessas turmas do ensino integral com a musicalização? Você acha que a sua formação é o suficiente pra lidar com esse trabalho?

TM: No caso do Integral eu tenho trabalhado até o quinto ano, então é assim, muito dificilmente eu consigo extrapolar aquilo que eu já tenho de conhecimento nas aulas, é muito difícil a gente conseguir esgotar aquilo que eu tinha pra passar. Eu tenho uma limitação principalmente a parte teórica, é, mas é algo que tipo, é, por exemplo...eu não conseguiria tocar numa orquestra, eu não tenho conhecimento o suficiente pra isso, mas pra esse trabalho eu acredito ser o suficiente.

E: Fala um pouquinho da sua formação, desde o começo da música na sua vida.

TM: Então, a música eu comecei a fazer aula de teclado com 9 anos de idade, é, aula particular, só que eu não consegui continuar por muito tempo, porque eu não achava muito interessante aquilo. Por exemplo, eu gostava achava legal, mas fazia aula, ia pra casa e não treinava, eu não queria saber de treinar teclado, não tocava. Depois, isso, eu tava aprendendo partitura. Depois eu fui aprender por um outro método, que é por cifra; fui direto aprendendo os graus, as notas.

E: Com professor ou sozinho?

TM: com professor também, mais uma vez. Mas mesmo assim eu continuava treinando na escola e ia pra casa e não pegava no instrumento de jeito nenhum, e pra aquilo já tava se tornando uma certa obrigação. Daí depois de um tempo eu parei de fazer aula e fui convidado por um amigo do meu pai a tocar na igreja. Daí eu comecei a tocar com ele, é...Dois fatores que tava me motivando, a preocupação de tocar melhor, o fato de que ele não me orientava em nada, ele deixava que eu me virasse, e eu tinha que correr atrás. Então isso me estimulou muito. Ele virava e dizia o tom da música é dó. Mas e aí, que que eu faço? O tom é dó, procura as notas aí.

E: o amigo do pai dele era maestro?

TM: Não, ele era o responsável por um coral infantil que tinha na igreja. E a partir daí eu comecei a tocar com umas bandas e com uns amigos meus, eu acabei aprendendo muito mais com meus amigos tocando na prática do que o que eu conseguia aprender com as aulas.

E: Você se sentia mais motivado dentro desse conjunto dentro da igreja católica ou evangélica?

TM: Evangélica.

E: Do que quando você fazia aula?

TM: É!

E:: Quando você fazia aula você tinha quantos anos?

TM: Eu tinha uns 10 anos mais ou menos.

E: E na igreja?

TM: uns 11. Com 9 eu já comecei a fazer as aulas de partituras. Então assim, num ano eu aprendi por exemplo uma ou duas músicas só durante as aulas.

E: era mais teoria?)

TM: é! Era até bastante prática, mas eu não treinava em casa. Agora treinar em conjunto me motivou a treinar tanto, que tipo com 13, 14 anos eu tocava de ouvido.

E: Ali você não utilizava tanto a parte de notação musical, né?

TM: É, não utilizava tanto! É mais ou menos 16, 17 anos eu comecei a participar de uma outra paróquia que não tinha muitos músicos e daí eu tive que começar a dar aulas, e comecei a formar uma banda pra mim mesmo, pra conseguir músicos pra tocar comigo. Só que aí eu comecei a pegar gosto e fui deixando as bandas e ficando só com as aulas e de lá pra cá até hoje, toquei em poucas bandas e passei mais tempo dando aula em projetos próprios.

E: e a faculdade, que ano você começou? Você faz faculdade, né?

TM: Faço faculdade de filosofia.

E: Ah, não é de música, né?)

TM: - Não, não é de música! To fazendo agora o último ano de filosofia. Fiz dois anos de engenharia, desisti, daí agora, to no último ano de filosofia. Licenciatura. Foi o que me deu suporte pra poder dar aula na escola. A gente teria que tá cursando alguma licenciatura pra poder fazer o concurso da Fust.

E: não necessariamente música?

TM: não necessariamente música, a gente tinha que cursar alguma licenciatura.

E: Você entrou em que ano. Você fez o concurso de 2015, né?)

TM: 2015, é! Entrei no final de 2015, setembro de 2015.

E: você já trabalhou em quantas escolas já?)

TM: Desde que eu entrei só trabalhei no Simone e no Monte Belo.

E: Você começou no Monte Belo?

TM: Não, na verdade eu já comecei com as duas escolas.

E: E você está com as duas até hoje?)

TM: : Até hoje!

E: O mesmo trabalho que você faz aqui, você faz lá?)

TM: É, só que lá (Monte Belo) eu consigo aprofundar um pouco mais.

E: Por que?

TM: Por conta da idade dos alunos. Aqui a gente só tem até o quanto ano. E lá aliás eu tenho só uma turma de ginásio, mas a minha melhor turma é a do quinto ano. No quinto ano de lá, numa única turma eu tinha 10 alunos tocando violão. Aqui (Simone) eu tenho 2 alunos só. O H. e a F.. Então lá no Monte Belo, numa única turma eu tenho 10, se eu somar todo mundo eu vou ter quase 15 alunos que tocam alguma coisa no violão.

E: O que você acha que atrapalha muito a sua prática de aula? Que você pensa, prepara sua aula, pensando que iria ser aquela aula, mas chega aqui e por fatores externos da sua sala de aula acaba te atrapalhando no que você projetou?

TM: Eu tô dando aula de música há, tem mais de 15 anos, quase uns 17 anos, contando desde o primeiro aluno, e eu sempre dei aula de acordo com o aluno. Então é assim, o aluno que não gosta muito de teoria, eu dou aula prática pra ele, e na hora que eu vejo que eu consigo, eu vou dando a teoria aos poucos. O aluno que já tem mais conhecimento, mais leitura, né, que tem uma parte abstrata mais trabalhada, eu consigo trabalhar com mais teoria. Então é assim, eu vou dosando de acordo com o aluno. E hoje eu me sinto um pouco preso a metodologia. Quase no geral a aula de música em conjunto, ela fica mais na área do Piaget ou do Rousseau são teóricos em comum. Então, são aulas expositivas. Então esta questão metodológica me deixa um pouco retraído, com uma preocupação de que tem que ter a metodologia desse jeito, ou de outra forma eu fico um pouco preso. Nos meus projetos pessoais, particulares, fora da escola, mesmo que seja um grande número de alunos, eu tenho que trabalhar numa linha, mais tarde eu vim a descobrir que era Vygotsky, esse interacionismo. Então a medida que eu ensino pro aluno eu procuro fazer com que aquele aluno passe a ensinar outro.

E: Mas as turmas não são muito grandes? Dá tempo de você dá atenção pra cada um? Quantos alunos você atende?

TM: É, eu já cheguei a formar turma de 30 a 40 alunos, com idades diversificadas.

E: Dentro do Programa?

TM Não, não aqui na prefeitura.

E: ah tá! Então vamos falar especificamente aqui.

TM: Então como aqui as idades são muito próximas o que gera pra mim a maior dificuldade é justamente o fator de que um aluno não consegue ajudar o outro, então, é justamente por ser aproximadas, porque uma criança de primeiro ano não tem paciência de ensinar uma criança de primeiro. Se eu pegar um aluno do quinto ano com um aluno do segundo ano. O do quinto vai ajudar o do segundo. Então a gente consegue ter mais atenção direcionada, mais, é, como se fosse várias aulas particulares individualizadas, personalizadas.

E: E aqui e no Monte Belo, até quantas crianças por turma?

TM: Olha acho que o máximo que já consegui pegar foi 24 alunos.

E: De uma vez?

TM: É!

E: É muito por turma!

TM:é bastante!

E: Eu retorno a questão dos fatores externos e pergunto o que que te atrapalha?

TM: Então o fator externo, é justamente a cobrança metodológica.

E: Mas e o espaço, e o barulho?

TM: Ah entendi!

E: exigências? Questões de logísticas por causa dos espaços?

TM:Não, não, na verdade eu sempre me adaptei a realidade que me apresentam. Então assim, hoje eu trabalho muito com material reciclável, latinha entendeu? Então a falta de instrumento pra mim não é problema. Em relação ao barulho, o barulho realmente atrapalha. Principalmente a gente que trabalha perto da oficina de dança, e o som precisa ficar um pouco mais alto realmente incomoda e aí as crianças ficam mais agitadas.

E: E como você lida com o problema de indisciplina? E aqueles que não se interessam?

TM: Geralmente a gente pede pra ele ser um auxiliar. A grande maioria dos problemas que eu tive de indisciplina são de crianças que precisam de mais atenção, então é assim, que é justamente um dos fatores que a metodologia sócia interacionista ajudaria. Eu teria um aluno dando atenção pra ele, isso iria suprir um pouco a falta do professor dar aula pra ele. Mas no meu caso, é, tendo uma turma mais homogenia, como uma turma do primeiro ano, geralmente quando um aluno ta prestando mais atenção, se eu colocar ele, ah, você vai brincar de ser o maestro agora, isso já vai prender a atenção dele muito mais se fosse mais um no meio, e ele vai se sentir mais importante, geralmente a gente consegue compensar essa...

E: E você já teve resultado?

TM: Bastante neste sentido.

E: Como se davam as capacitações semanais com o maestro e supervisores?

TM: Em geral sugestão de atividades, história da música e instrução sobre preenchimento de relatórios e planejamentos.

ENTREVISTA (3) COM O SUPERVISOR DE MÚSICA- DIA: 10/05/17

Formação: Bacharel em Música (FASC) – Licenciatura> CEUCLAR - Mestrando em Desenvolvimento Humano (UNITAU)

Idade: 35 anos

Cargo: Supervisor Musical (SM)

Tempo de função: 25 meses.

E (entrevistador): Diante da diversidade cultural que nossos alunos apresentam, e trazem para dentro das escolas, você acredita que o formato adotado é satisfatório para o ensino musical?

SM (supervisor de música): Eu acredito que esse formato que a gente adotou foi o primeiro passo. Com esse formato a gente descobriu toda a diversidade, e eu acho que a gente hoje consegue ter uma visão maior de comutá-las nas aulas. Eu acho...o primeiro passo foi a gente entrar na escola, ganhar um espaço; muitas escolas não tinham ainda, nem sala específica de música, instrumentos. Muitos diretores não acreditavam muito na aula de música. Então o primeiro passo nosso, foi conquistar um espaço. Agora a gente já tem o espaço conquistado e é a hora do segundo passo que é a gente profissionalizar essas metodologias e conseguir adequá-las à diversidade cultural dos alunos. Complementando, a gente tem instrumentos de variados tipos, a gente os contrabaixos, os violoncelos, violinos, violas, madeira e percussão e é difícil uma pessoa saber todos esses instrumentos. Uma coisa que ajuda muito é que a gente tem um supervisor pra cada área. Então eu nas cordas graves. Tem um supervisor que fica com violino e viola, outro na percussão, outro em cordas dedilhadas, outro em metais agudo, outro em metais graves ou madeiras; então isso ajuda a gente a ter uma melhor diversidade no projeto.

E: No seu ponto de vista, esse trabalho tem contribuído para o desenvolvimento geral dos alunos envolvidos?

SM: Na maioria das aulas é trabalhada a performance musical, que seria o aluno executar com um instrumento, ou cantando, alguma coisa relacionada à performance. Nesse sentido o aluno desenvolve a percepção auditiva, a contração e a disciplina, pois só dessa forma ele vai conseguir executar essa performance de forma melhor. Então eu acredito que esse movimento leva o aluno ter uma percepção auditiva melhor, uma concentração e a ideia de disciplina.

E: Você acha que a formação dos professores envolvidos garante eficiência nos propósitos desse programa de musicalização?

SM: Eu acredito que realmente na maioria dos profissionais dos educadores musicais não possuem formação. E os que tem formação, são individualista e tecnicista, eles se assustam quando eles fazem o ensino coletivo de música. Muitos não tiveram essa aula de música antes; eles aprenderam música de forma individual, ou com o professor particular, ou conservatório ou numa escola de música. Quando eles encaram uma sala com 26 alunos, eles têm muita dificuldade pra lidar com essa situação; e o que ajudou foi

que toda as sextas feiras a gente dividia essas informações para esses profissionais e essas formações davam instrumentos, né, recursos pra que eles trabalhassem em sala de aula. Isso fez que a gente segurasse muitos profissionais. A gente sente a diferença hoje, que o pessoal contrata profissionais de forma eventual e muitos não aguentam dar aula uma semana, na segunda semana eles já estão fora, porque eles acham que eles vão dar uma aula de música da mesma forma que eles aprenderam, individualista e tecnicista, e isso não vai conter. Essa formação tem a ver com o conhecimento das metodologias de ensino coletivo de música, poucos profissionais sabem aplica-las, por isso são necessárias as formações, elas são essenciais para o programa.

ENTREVISTA (4) COM O MAESTRO ROGÉRIO BRITO (DIA 20/05/17)

Formação: Música instrumento Trompete. (Mozartum) - Especializações (Unicamp)

Idade: 55 anos

Cargo: Coordenador Responsável do Programa de Musicalização do Turno Integral do Ensino Público – Maestro da Famuta e Orquestra Sinfônica da cidade de Taubaté.

Maestro: Hoje a gente já tem gente na orquestra tocando que já veio de outro projeto, o projeto daqui das escolas. É um caminho lógico. Agora em Taubaté tá um pouco mais complicado, antes era mais fácil, na realidade a gente teria que ter um...mais um pouquinho de link, a gente poderia ter um link real de formação, desde a base até quando ele sair daqui prá se formar, por exemplo.

Orientadora : Muito obrigada!

Maestro: É um prazer tê-las aqui!

Orientadora: Pela disponibilidade! Eu vim junto, porque eu adoro! Eu gosto muito, meu pai é pianista então eu acompanho, eu não toco nenhum instrumento, eu falo pra Susana que eu só gosto de ouvir. (Comentários sobre uma apresentação junto a UNITAU)
(A Professora Raquel comenta sobre uma apresentação no dia das mães o ano passado, e diz que o povo fica enlouquecido quando vê.

Maestro: antes da gente ir pra Europa, né?

Maestro: A Famuta é um fenômeno, né. No Brasil inteiro não existe isso, parece um time de futebol, pessoas amam a Famuta, uma paixão pela Famuta.

Orientadora: - Onde foi que eu fui, acho que no parque Aeroporto, tinham faixas, “Nós apoiamos a Famuta”

E: Você sabe que eu estudei piano, eu e minhas irmãs, no interior de Sp, Pirassununga. Area militar, tinha Exército, Aeronáutica, meu pai era da Aeronáutica, a gente ensaiava dentro de um Coral dentro da Academia. Então quando a gente veio pra São José e conhecemos a Famuta a gente achou muito diferente. Porque a gente tava acostumada a ver lá, naquela região, eram fanfarras desafinadas. Então a gente era adolescente quando chegamos aqui, a gente ficou fascinada com a Famuta. E aí passou um tempo, a melhor do mundo. Já vem de muito tempo. Rogério quanto tempo tem a Famuta? Eu vim pra cá em 95, fiquei até 2006. Aí saí, e voltei agora em 2013.

E: E o Programa de Musicalização como é que surgiu?

Maestro: Bom surgiu... na realidade teve uma primeira etapa que foi logo em 98. Porque quando eu vim pra cá a Famuta era velha. Uma fanfarra legal, né, conseguia fazer, mas ela era velha, não é, velha que eu digo assim em termos de ...

E: ultrapassada!

Maestro: Ultrapassada, as pessoas ficavam muito tempo, né. Porque na realidade a Famuta é um lugar de passagem, não é um lugar pra você ficar a vida inteira. Tem alguns que ficam aqui. (o maestro fala com um músico que estava no computador na sala de entrevista e pergunta? Quantos você está aqui na Famuta. O músico responde: 37!

Maestro: um dos mais antigos. (Músico : -Eu to aqui desde o começo, eu entrei aqui em 80, eu entrei aqui molequinho)

E: mas a maioria?

Maestro - é passagem.

Maestro: E aí na época o prefeito, o prefeito Bernardo queria que a gente experimentasse durante a semana, umas coisas assim, e não tinha como, o pessoal trabalhava tal, aí eu tive a ideia de fazer um projeto nas escolas com as crianças pra fazer uma base pra fazer a Famuta. Fazer uma base pra formar a Famuta. Daí então, as famosas famutinhas eram as fanfarras nas escolas. Eram as fanfarras. A iniciação musical era dada através das fanfarras. E cada escola tinha a sua fanfarras.

E: aqui em Taubaté só?

Maestro: aqui em Taubaté. Foi criado assim, esse Projeto foi criado assim. Esse projeto depois foi copiado em vários lugares, várias cidades. Barra Mansa copiou, Jacareí copiou, Atibaia copiou, Ribeirão Preto copiou, Serrana copiou, Sertãozinho copiou. As pessoas depois copiaram um projeto semelhante ao nosso aqui, musicalizar através de instrumentos de metais e percussão. Que a ideia era essa musicalizar na base, as crianças e as melhores viriam pra Famuta. Por isso que a Famuta apareceu muito rápido, no meio musical, ela apareceu muito rápido, porque todo ano ela tinha reformulação, entrava e saía e ela mantinha o mesmo nível. Como tinha a formação básica dentro das escolas, a criança já vinha preparada pra Famuta.

E: ela mesma queria.

Maestro; Tinha fila, tinha prova! (O músico: tinha que selecionar, porque tinha muita gente)

E:: Isso mais ou menos em que época?

Maestro: 98, 99.

E: e junto com as escolas públicas não é?)

Maestro: Todas as escolas municipais. Esse projeto foi feito dentro do ensino municipal.

E: e virou Programa de Musicalização quando?

Maestro: Virou programa naquela época em 2009.

E: já naquela época?

Maestro: já!

E: mas não tinha naquela época o turno integral, como era?

Maestro: não, não, era feito no horário alternativo, no final da tarde, no contra turno.

E: as crianças eram convidadas?

Maestro: convidadas, vinham quem queria, era uma coisa aberta, não era um programa obrigatório, ou de um programa que faria parte de um projeto educacional. Virou um programa porque não poderia continuar como projeto porque ele não recebia mais verba. E virou um Programa pra ele receber verba. Só mudou o nome.

Orientadora: Isso pela Secretaria de Educação?

Maestro: Sim pela secretaria de educação naquela época Prof. Oswaldo na época o Secretário. Então era um projeto que trabalhava fora do turno, a noite, ou no sábado, ou no final de semana, e as crianças iam lá e tinham aula de música, de teoria, eram musicalizados lá.

E: Era você e os..?

Maestro: eu e os músicos. Eu preparava eles, eles iam trabalhar nas escolas. Toda parte da capacitação era feita. A gente tinha plantão toda semana. No plantão, que era atarde, eles estudavam comigo, teoria, estudavam arranjo, harmonia. Preparava esses alunos, que eram alunos que já tocavam, para poderem ser instrutores.

E: mais ou menos o que o Sr., faz ou fazia com os monitores e auxiliares até o ano passado?

Maestro: exatamente.

E: toda as sextas feira, não é?

Maestro: exatamente.

E: parou, né?

Maestro; É, tá um impasse aí. Tá complicado.

E:vai ter um novo concurso?

Maestro: é o novo concurso espero que volte né, espero que as coisas se resolvam. Porque é um pouco complicado. Eu vou tentar ser claro, sem... Hoje todo mundo quer ser o pai da criança. Eu tô tendo 25 chefes. Cada um inventa uma teoria diferente, e quer que eu implante uma teoria diferente. Eu tô esperando, não vou discutir. Música, ela não tem outro caminho, você pode ter é ferramentas diferentes pra poder ensinar música. Música é música. O conteúdo é uma coisa só. Não existe vários conteúdos de música. Conteúdo é aquece, conteúdo básico é aquele.

E: não tem como fugir!

Maestro: não tem como fugir. Então se você começa a inventar história em cima.

E: de leigos....?

Maestro: eu não diria que são leigos, mas são pessoas que não tem experiência com o projeto que já está rodando há muitos anos. Esse projeto ele vem dando resultados positivos. E dando resultados com pessoas que estão trabalhando profissionalmente hoje que saíram desse trabalho. Agora pra musicalizar você pode ter vários métodos pra musicalizar. E outra coisa, você tem que respeitar, a comunidade, o tipo de comunidade que você tá trabalhando, a vocação daquela comunidade. Então não existe uma receita. Não queira colocar na casinha, que você não vai colocar. Então, eu hoje eu tô assim; Tô esperando pra ver como é que a situação vai ficar. Porque, me entregaram novos currículos; eu fui ler o novo currículo é uma teoria de uma musicista famosa a Teca. Mas é uma teoria. Agora as ferramentas elas são diárias, elas são mutáveis.

E: dinâmicas!

Maestro: dinâmicas, você tem que dar...

E: orgânicas!

Maestro: você falou a palavra certa. Você tem que dar tecnicamente pra quem tá trabalhando. Por exemplo, quem que eu recebo hoje. Não é mais o menino que toca comigo. Ele vai fazer prova eu recebo tudo p que é tipo de gente. Desde o cara que toca violão até o cara que toca violino. Então, cada um tem a sua vocação, cada um vai pra escola e vai encontrar uma realidade. Ele vai ter que se adaptar com aquela vocação.

E: isso que eu acho interessante!

Maestro: Isso eu acho que é o caminho correto educacional. Mas se você querer começar a engessar, você vai perder.

E: não existe fórmulas...

Maestro: fórmulas, não existe fórmulas. Eu tô falando porque eu acompanho todos eles, eu assisto as aulas, eu vou...Eu assisto a mesma aula do rapaz que deu aula aqui no Areão e vou com ele pra outra escola que é...não vou falar nem muito longe, aqui do lado que no Bosque, é outra aula. O conteúdo está ali, agora como ele vai, qual estratégia que ele vai usar o conteúdo, que eu preciso dar ferramentas pra ele. Então, eu acredito em dar ferramentas, eu não acredito em metodologia, o método correto de se ensinar é esse, ah, o método correto de se ensinar hoje é o método construtivista ou o método da experimentação. Ok. Até um determinado momento. mas experimentação tem que ter embasamento teórico. Eu acho que tá um pouco enganoso essa visão que tão tentando

E: impor?

Maestro; não impor, mas tão tentando me convencer. E eu sou uma pessoa que assim, me convença. Me convença dentro de conteúdos teóricos que eu posso acreditar. Eu não posso acreditar que eu possa, 8560 crianças que eu tenho hoje, numa metodologia só.

E: é mais ou menos pensar, no método de um conservatório e querer enfiar dentro da escola?

Maestro: é, exatamente, exatamente!

Orientadora: é diferente né, a iniciação musical nas escola, pra um conservatório.

Maestro: sim, sim. Iniciação musical ela é experimentação, é você dá pra criança a vontade de aprender.

E: fomentar nela...

Maestro: fomentar. A partir dali ela vai procurar, mas se ela quiser teorizar isso hoje, é muito mais fácil que na minha época, nossa época.

E: que era tudo decorado, sem sentido nenhum. Aqui o que acontece aqui e vocês vão poder acompanhar é musicalização. O menino que tá ali, “tem tem tem”, ele está experimentando, ele fica “t ata ta” experimentando até a hora que a coisa começa a fluir. Aí ele vai trabalhar uma escala, ele vai trabalhar...aí ele vai ter conteúdos pra trabalhar. Imagine, ele já tá aprendendo a semínima, já tá aprendendo dinâmica forte e fraco. Tudo dentro da experimentação. Que ele tá fazendo agora é isso.

E: a parte das propriedades do som, tá tudo englobado ali.

Maestro: tá tudo englobado ali. Tudo, tudo, tudo.

E: a parte teórica?

Maestro: experimentando.

E: na prática!

Maestro: na prática.

Orientadora: agora você falou uma coisa muito interessante, essas coisas das teorias e das práticas, muitos que definem a teoria, não tem a experiência da prática, então um projeto de tantos anos assim, já sabe o que dá certo e o que não dá certo, é essa diferença que você fez super bem de dizer que cada escola é uma escola, que cada comunidade tem a sua comunidade, é valorização da prática, da experiência.

Maestro: experiência. Então o que eu acredito é que eu tenho que ter um objetivo claro, tenho que ter o objetivo que essa criança precisa ter, essa criança nessa idade ela precisa saber o que, as propriedades do som, precisa saber onde é o lá, saber diferenciar uma semínima de uma colcheia. Que que é isso, qual o conteúdo que ela precisa ter? Como ela vai chegar nesse conteúdo, a estratégia pra chegar nesse conteúdo que tá a capacitação que eu acredito. Que é capacitar esse garoto, que toca violão, tem uns que só tocam

bateria. São os monitores, ele não sabe tocar, então o que a gente fazia nas capacitações, ensinava ele a tocar instrumento de sopro, ensinava ele a tocar violino, dava a base pra ele, como se fosse um maestro qualquer, dava todas as bases de todos os instrumentos, pra ele poder, quando ele chegar na escola dele, ele saber o mínimo possível. E ele trabalhar não naquilo que eu quero que ele trabalhe. Ah, você vai trabalhar, fanfarra, ah você vai trabalhar com banda. Não. Eu tenho coral, eu tenho grupo de cordas, eu tenho cavaquinho.

Orientadora: de acordo com o perfil dele!

Maestro: o perfil dele, ele vai trabalhar do mesmo jeito, ele vai dar teoria do mesmo jeito, só que eu to dando cavaquinho, tocando violão, tocando cello, tocando viola, tocando...o que for. Não importa o veículo que ele vai utilizar pra essa criança aprender. É isso que tá faltando o entendimento hoje da Secretaria da Educação, eu to falando com propriedade isso, não to falando da Professora Edna, eu to falando das pessoas que me rodeiam que tem dificuldade em entender isso.

E: mas isso que eu to falando, falta, muitas vezes não é só aqui, não é só..., enfim falta essa compreensão do poder público como é a prática.

Maestro: a prática. Porque o que acontece hoje é, você tem em vários lugares, vários grupos. A primeira vez que nós fizemos, era só com instrumentos de metais e percussão. Nós vimos que não é só isso, que era muito limitador. Nessa segunda fase, nós fizemos com tudo quanto é tipo de instrumento. Tem construção de Cájon na sua escola.

E: uhm uhm!

Maestro: Quer dizer, quando que eu imaginar que iria dar aula pra criança com cájon.

E: e ali a criança observa, e vê o que mais agrada a ela, e ela faz a opção. Então tem uns aprendendo o violão, e até indo mais profundamente por conta de ter sido apresentado pra ela, se não tivesse sido ela não teria interesse em experimentar.

Maestro: e a nossa função é essa.

E: e aumentou a entrada dos alunos na Escola de Música Fêgo Camargo

Maestro: sim, sim. Na realidade da Fêgo esse ano nós fizemos as contas, são 87% alunos nossos na Fêgo, entraram.

E: e é um exame, né?

Maestro: que eu não concordo, mas tudo bem, faz parte do jogo. Apesar de eu não concordar, eu não sou inflexível.

E: aliás eles avaliam mais a questão social, não é? Não tanto o conhecimento.

Maestro: não avalia sim. Avalia o conhecimento auditivo.

E: tem que ter uma iniciação então!

Orientadora: Eu estou pensando muito na estratégia como professora, porque eu sou professora de história, então é assim, ou você pode fazer a criança gostar de história ou detestar pro resto da vida dependendo da forma que você trate. Você vê isso na música também. A iniciação, pensar no perfil do aluno, também tem essa perspectiva?

Maestro: tem muita gente que estraga tudo e a minha maior preocupação com os monitores técnicos, a primeira coisa é não tentarem fazer músicos, eu não quero que eles façam músicos, eu quero que eles façam as crianças a gostarem de música.

E: não é sair tocando!

Maestro: não. Uma das capacitações nossas é a criança fazer música com barulho. Escrever o que a criança toca. Eu tenho que fazer o cara, as vezes que tá comigo lá, ele não sabe nem ler música. Eu tenho que ensinar o cara a ler música. Na verdade eu tenho na capacitação que só dar as ferramentas, mas também fazer com que aquele cara desenvolver melhor ele como músico, ser humano também. E a dificuldade também nossa é a questão ética, esses garotos que vão pra lá tem o segundo grau, como é que eles vão dar aula.

E: alguns estudando!

Maestro: como é que eles vão dar aula? Não tem nenhuma formação.

E: mas alguns são curiosos.

Maestro: então a gente começa a despertar neles essa vontade de estudar a maioria que entrou como técnico hoje tá acabando a faculdade. Porque tá fazendo a faculdade? Talvez ele não faria antes.

E: porque houve vontade, se acharam dando aula!

Maestro: A discussão hoje com os supervisores não é mais que tipo de conteúdo a gente vai dar pra essa faixa etária. Não que fase psicológica tá esse garoto. A discussão é outra, é outro nível de discussão.

E: a questão social é muito trabalhada!

Maestro: ele encontra lá naquela escola o filho do traficante, os pais estão presos, ele encontra uma realidade que ele também não está acostumado. Pra mim a capacitação ainda é pouca, ele deveria ser capacitado pelo menos uns 3 meses antes de ir pra escola.

Orientadora: quanto tempo é?

Maestro: é jogado lá! É contratado e jogado.

E: Mas havia as capacitações todas as sextas feiras?

Maestro: até o ano passado.

E: os monitores estavam falando que era uma troca de materiais de oficinas que davam certo.

Maestro: a gente chamava de feira. Hoje nós vamos falar sobre a semínima. Como é que você vai ensinar semínima na sua escola? Aí eles passavam e iam comprando as ideias. Eles passavam por um, passavam por outro, cada um falava como que ensinavam.

E: Prática, troca de práticas que deram certo.

Maestro: As capacitações pra mim, era isso mesmo, a troca de práticas mesmo. E a parte teórica, a gente... dividia o plantão geralmente assim. A primeira parte, era a parte burocrática, entrega de relatórios, entrega de planejamentos, tudo era muito bem controlado, que primeiro a gente fazia essa parte, toda a parte administrativa. Tá tudo certinho, tá. Aí a gente passava pra parte filosófica, ou tinha alguém, ou algum texto, ou alguma coisa que era discutido. Ah, Cortela, Rubem Alves, todos os educadores que a gente acredita a gente colocava um texto ou discutia a respeito disso; e a gente falava um pouco sobre as fases. Vou pegar o Piaget, vou pegar Vygotsky, e falava um pouco sobre ela, o que essa criança espera, né, o que essa criança nessa fase...

E: o monitor ia mais ou menos com parte teórica na cabeça que mais agradava a ele?

Maestro: sim. E nessa parte da...a gente tem um conteúdo específico pra cada fase, a gente dividiu isso, fazer isso nós conseguimos juntos, isso foi construído junto, não foi eu que impus, tudo construído junto. Tá, enchemos um livrão lá com todos os conteúdos, então o jovem que vai lá, o técnico ele tinha condição de ser capacitado, e depois ia pra prática, ou percussão, ou sopro, ou cordas, alguma prática ele tinha, o canto, e muitas vezes a gente usava as próprias pessoas que eram técnicas que tinham aptidão no violão, ou ...e dava aula. Então, e aí também escrever, escrever coisas simples, né, compor, né. A gente trabalhou muito com criação, as músicas que foram criadas na escola, foram criadas dentro dos grupos.

E: ali na dinâmica das oficinas, até uma escrita não formal, não é?

Maestro: também a escrita formal, também. A gente fazia os grupos e dava um tema por exemplo: criança. Ah no seu grupo tem que ter escola, família, criança e 32 compassos, aí vocês vão criar. Eu pegava e separava os grupos já com as pessoas que eu sabia que um tocava bem, outro escrevia bem, aproveitava os talentos.

E: prá dar certo...)

Maestro: e dava certo, a gente tem as gravações, né. Então cada um construía, ele levava isso pra escola. Eu ajudava ele as vezes na escola quando eu não tinha alguma coisa para fazer já vinha com alguma coisa criada. Algumas coisas que eles gostavam, eles tinham feito. Isso foi começado a ser praticado na escola, as crianças começaram a compor.

E: com as crianças?

Maestro: com as crianças. (Raquel: isso é fantástico, porque cria esse gosto, né?), E é muito legal, eu acredito muito. Por isso que eu tô falando, então, não existe um método,

isso que eu tô brigando, eu não posso ter um método ainda se eu tô em processo de construção do saber. Não posso escrever ainda.

E: mas porque que eles estão te cobrando um método?

Maestro: porque alguém falou que o projeto não funciona. Não tem como controlar o projeto. É alguém falou, e alguém acreditou. Mas tudo bem...

E: mas seu programa existe!

Orientadora: Às vezes a expectativa dos resultados que as pessoas têm, você pega o caso das representações, eu trabalho também com projeto em história, as vezes as pessoas, as diretoras, passam e falam isso é uma bagunça, não vê uma... não entende.

Maestro: Isso não é a visão da escola, é uma visão da supervisão da secretaria. O problema tá na secretaria, não está nas escolas. Você trabalha numa escola! Quantas vezes o supervisor de música vai?

E: sempre, todas as manhãs praticamente ele está lá.

Maestro: ok, a função do meu supervisor é acompanhar o técnico, dá suporte ao técnico, a função do supervisor da secretaria é outra coisa, é fiscalizar. Então essa diferença que acontece, acontece de um modo que interrompe o processo educacional.

E: o nosso supervisor participa das oficinas.

Maestro: todos, nas outras escolas a mesma coisa. Claro que você tem os problemas.

E: e não tem problema de hierarquia?

Maestro: não!

E: Maestro eu tenho uma pergunta em particular: é mais importante o monitor ter o conhecimento de música ou a formação pedagógica em nível superior?
(O Maestro demora um pouquinho para responder)

Maestro: nenhum dos dois. O pedagógico e mesmo o musical ele conquista isso, ele conquista, a hora que ele quiser conquistar ele vai e pega isso pra ele, toma isso pra ele. Mas o conhecimento humano não.

E: na experiência!

Maestro: na experiência. O conhecimento humano, na verdade o conhecimento social, a sensibilidade social, do jogo que ele tem que ter com a criança, isso é muito complicado. Não adianta ele ter conhecimento pedagógico ou ter conhecimento musical. Porque eu tenho gente com o conhecimento belíssimo, pianista formado, mas no dia a dia ele não funciona.

E: só ser músico?

Maestro: tem que ser um ser humano.

E: e eles vão muito com essa preocupação com o social, né? O aluno que tá ali deslocado, impertinente, eles tiram, eles conversam, eles são orientados a isso, né?

Maestro: porque se ele perder um aluno ali tá perdendo a turma toda.

E: aí pega esse aluno faz ele de ajudante, tem todo um...e nossa auxiliar tem 19 anos, e ter essa maturidade!

Maestro: então, isso não se ensina, isso se desperta, não é. Ensinar, eu não vou ensinar ela como ela lidar com o aluno, eu não ensino como eles lidarem com o aluno, porque eles vão ter dificuldades, a mesma solução que ele teve com um...pode ser o mesmo fato, o mesmo fato, o mesmo assunto vai acontecer do mesmo jeito. O que vai diferenciar ele, é a sensibilidade dele de como lidar com aquele ser humano, chegar no ser humano.

Precisa, porque aí ele vai ter condições de ter equilíbrio ao lidar. No começo era muito difícil, eles gritavam, eles berravam, eles xingavam com apelidos os monitores.

E: E o monitor inseguro, estava começando.

Maestro: Fazia parte disso, fazia parte. Eles tiveram que aprender do modo mais difícil, trabalhando. Mas talvez o jeito mais poderoso na formação deles. Eles vão trabalhar em qualquer outra escola, em qualquer outra função, vão trabalhar em qualquer outro lugar. Porque ele tem inteligência emocional para lidar com isso. A inteligência emocional para lidar com tudo o que está acontecendo. Então aí o conteúdo ele vai buscar, isso que eu tentava explicar na secretaria. Ele vai buscar o conteúdo, eu não ensino o conteúdo. Eu não, qualquer um deles, o monitor. O supervisor não ensina conteúdo. Pedagogicamente eles vão procurar, meus supervisores todos, foram procurar uma formação, correram atrás pra se formar. E todos eles são formados no terceiro grau. Agora eu to tentando fazer que eles entendam que tem que continuar. Com a pós, com mestrado. E quanto mais ele tiver, mais ele vai ajudar esse técnico. Mas não vai ajudar esse técnico ensinando esse técnico, ele vai despertar no técnico, ele vai ter a sensibilidade de despertar no técnico cada vez mais uma relação de comunidade, trabalho...eu vi na tua escola, todos os professores estavam trabalhando, não estavam ali?

E: Todo mundo junto, amarrado.

Orientadora: há uma ideia de escala, porque um técnico, se não é despertado isso no técnico, ele não vai despertar isso nas crianças.

Maestro: tem crianças que são de escolas do São Gonçalo. Que nem, convencer a prefeitura que eu tinha que ter uma condução para buscar as crianças no sábado, foi um custo pra mim. Ah, mas pra que? Ah porque eles não tem como vir, não tem dinheiro pra vir.

E: e tem vontade e talento!

Maestro: tem vontade. Taí agora. Eles vêm pra cá, eles vão sair daqui 10 horas da noite. Esse tempo que eles ficam aqui, eles trabalham, estudam, tem professor, tem tudo.

(E: comentei que eles querem o prêmio, mas o maestro entendeu que fossem as crianças)

Maestro: isso eu consigo desfocar deles, eu não to preocupado com prêmio. Eu quero que eles sejam o melhor com eles mesmos. Eles busquem o melhor deles. É isso que desperta, é isso que faz diferença da Famuta das outras, é exatamente isso. A gente tem uma filosofia muito clara de família e de busca de trabalho comunitário. Todo mundo que tá aqui, é um monte de gente trabalhando, tá todo mundo trabalhando numa função voluntariamente aqui, pra que todo mundo cresça junto. Aí daqui a pouco todo mundo ajunta. 8 horas da noite, junta todo mundo, mas cada um sabe o seu trabalho, sabe o que tem que fazer.

E: construindo!

Maestro: construindo, não preciso ficar vigiando, não preciso fazer nada disso.

E: mandar estudar!

Maestro: e outra coisa, você não vê nada que acontece aqui dentro, você não vê sujeira, eles limpam, eles têm responsabilidade de saber que aqui é um espaço, um espaço emprestado, que é da escola, e a escola trabalha de segunda a sexta. Na segunda tem que tá limpo. Ponto acabou, né. O jogo é muito claro, então não fica uma tensão de trabalho. É isso que eu tento fazer com meu projeto lá no começo. Então a minha ideia era que tudo isso começasse lá e dessa continuidade na orquestra, na banda, fosse uma sequência de coisas, não é. E quando o cara saísse daqui, saísse um homem, uma mulher. O resto...

E: eu já vi num documentário que muitos alunos da Famuta tem saudades, visitam, estão em outras carreiras.

Maestro: tem orgulho, tem dentista, médico, carpinteiro, vendedor, juiz.

E: e a sementinha tá lá na escola!

Maestro: eu tenho de tudo aqui. Inclusive de gênero também. Eu tenho muito homossexual, que tá aqui dentro.

E: aceito?

Maestro: aceito, convive junto, e respeita o espaço do outro. Não tenho problemas com os homossexuais. Eles respeitam os meninos, as meninas respeitam, tanto feminino como masculino eu tenho aqui. E convivem numa...é claro que tem os seus conflitos. Nada... aqui não é um paraíso. Aqui muitas vezes é um inferno, mas é um inferno gostoso, a gente briga por uma coisa... a gente não briga porque eu... não a gente briga pelo grupo, né. Isso é o legal.

Orientadora: tem outros desdobramentos. Porque é assim, se dividem com os grupos, mas tem as famílias que vem assistir, né, quem participa, vem tem todas as famílias assistir nas apresentações, então acompanham também.

Maestro: eu tenho o caso de um menino muito louco, é o caso de um menino que foi preso, ele roubou um celular, depois roubou um celular aqui dentro. E roubou, todo

mundo ficou sabendo. Ficou preso dois anos> aí voltou prá cá, para pedir pra tocar. Sem problema, voltou, ta tocando. É, e o grupo aceitou ele, independente do que ele fez.

E: ele já tava tocando bem, quantos ele tem?

Maestro: já, já...ele já é velhinho, uns 28 anos.

E: então ele já tinha bastante conhecimento quando aconteceu o fato?

Maestro: já! O rapaz: ele começou no projeto...ele era um baita músico, um moleque bom pra caramba, e agora voltou, mas não vai poder viajar com a gente, porque ele ainda tá em condicional.

E: não tem passaporte?

Maestro: O juiz já falou que não vai dar. O caso dele é...ele pisou na bola com todo mundo, todo mundo soube que ele roubou o celular daqui, um dos roubos... nunca tinha acontecido roubo aqui dentro, nunca. Eu deixo minha bolsa lá embaixo, eu deixo minhas coisas abertas. Deixo naturalmente. Ai começou uma série de roubos. Ele já tava na polícia militar. A gente tava na polícia militar. A gente ensaiava na polícia, né. E ele tava ensaiando com a gente. Aí depois ele foi preso, um mês depois ele foi pego roubando celular. Ficou dois anos preso na cadeia. E agora voltou. Ele podia ser escorraçado daqui de dentro, né.

E: e hoje?

Maestro: normal!

E: adaptado?

Maestro: adaptado, tem horário pra ir embora, ele tá em condicional.

E: bem aceito pelo grupo?

Maestro: sim!

E: música tem essa capacidade.

Orientadora: quantos alunos ao todo?

Maestro: 120.

Orientadora: foi muito bom, esclareceu muito. E é sempre assim o trabalho acadêmico é para fortalecer, então a gente conversa muito sobre isso, né Susana, uma pesquisa serve, justamente...pra que que serve uma pesquisa? Colocar numa biblioteca e ficar lá, não né. Então é assim, a gente acredita que a pesquisa serve para fortalecer o trabalho, para ajudar a sociedade de alguma maneira.

Maestro; Eu fico muito feliz, né, das pessoas tentarem conhecer a Famuta. Porque as pessoas conhecem o glamour da Famuta...

Orientadora: não tem ideia de todo o trabalho por trás!

E: esse trabalho de sábado, todo sábado?

Maestro: a gente agora, na verdade é sábado e domingo, a gente parou um pouco agora, porque a gente vai tá numa toada muito forte a partir de julho, né.

E: de ensaio.

Maestro: então a gente achou melhor dá uma parada agora, pra eles aproveitarem os feriados, porque massacra demais. Aí vai ser sábado e domingo.

(Eu me expliquei quanto ao prêmio, e a Raquel acrescentou que quem pensa no prêmio é a administração pública, e eu completei a mesma que não queria dar o ônibus).

Maestro; O que falta pra prefeitura é a sensibilidade...então o que tenho que fazer, eu usei o campeonato.

E: talvez se você tivesse um músico lá dentro ele ia ser contaminado.

Maestro: eu tenho músicos que foram advogados, mas também perderam a sensibilidade. Professora é simples: eu tive que usar, é o que eu falo pra eles, eu tive que usar os títulos para conquistar as coisas, porque as pessoas valorizam os títulos. Eu não gostaria disso, eu gostaria que as pessoas vissem que o projeto é o programa que tem hoje que é muito legal. São 8600 crianças se musicalizando, tá. Eu queria que houvesse um impulso maior, mas hoje eu to amarrado, amarrado a uma burocracia que eu não entendo o porquê. Até falei pro prefeito essa semana, prefeito: foi muito mais fácil criar, do que reconstruir. Quando eu queria, ninguém sabia como é que era, então, as coisas foram acontecendo, quando viram tava pronto. Hoje um processo de reconstrução, existe uma porção de gente querendo achar que é um achismo, isso me incomoda. Se você chegar e falar comigo, vamos discutir se esse processo tá correto ou não, teoricamente ou não, praticamente ou não.

E: não querem discutir, né?

Maestro: não querem. Querem novos currículos. Eu vi, estava nos documentos, novos currículos, aí eu olhei, mas o que que é isso, currículo?

E: da onde eles tiram?

Maestro: eles contrataram duas pessoas da Fêgo, Daniel e Daniela tão fazendo isso. Daniel e Daniela, são pessoas boníssimas.

E: o Daniel o pianista?

Maestro: o pianista. São pessoas boníssimas, são que eles estão vendidos, porque o que você tem que fazer agora, tem que fazer um método.... Mas existe um método: o método é não ter método. Agora quando eu falo isso, as pessoas falam que eu estou sendo sarrista.

E: é mais ou menos pensar na escola da ponte!

Orientadora: eu achei excelente você falar que a musicalização é a experimentação, eu achei fantástico isso que você falou. Acabou. Esse é o método é a experimentação.

Maestro: o monitor tá lá, na prática ele tá fazendo festa na escola. Os meninos fazendo tchum, tcha , tchum tchum... dentro de um ritmo reto ...

E: de um ritmo, de um pulso, que maior conquista que isso?

Maestro: Eu ponho adulto para fazer isso, não faz...

Orientadora: isso que você falou é claríssimo, tem o momento de desenvolver o gosto da criança, da criança experimentar, depois no caminho dela ela vai fazer, vai fazer técnica, teoria, a performance etc.

Maestro: isso é palpável, o que não é palpável é o relacionamento humano, que pra mim é o mais importante. Tem um negócio que a gente faz aqui que se chama partilha, de 15 em 15 dias, todo mundo traz o que pode trazer de casa. E aí é deixado em cima do palco, cada um leva o que levar.

E: e é justo? É uma situação tranquila...

Maestro: tranquila, partilha...

E: ninguém tira da mão do outro...

Maestro: cada um traz o que pode, ou traz um óleo, ou traz bolacha, ou traz macarrão, ou trás fubá, as vezes sobra alguma coisa, a gente deixa em cima do palco... Dinheiro também...colocam lá. Você vai lá pega uma sacolinha.

E: faz quanto tempo vocês começaram?

Maestro: a partir do ano passado, março do ano passado. Eu mesmo já peguei coisa aqui. Eu já peguei macarrão. Eu to morando aqui, então as vezes... Eu tenho uma casa aqui, mas eu sou de Atibaia.

E: Maestro você se formou onde?

Maestro: eu me formei em música instrumento trompete na Mozartum, em São Paulo, depois eu fiz especialização, eu fiz 5 especializações, fiz tudo na Unicamp, eu fiz composição e regência, regência de coral, método Kodály, metodologia do ensino de música e folclore brasileiro. Idade 55 anos.

Orientadora: qual o método que você se especializou?

Maestro: Kodály. E foi com ele que fiz a musicalização em dó maior. É um método maravilhoso, Mas como é que eu vou aplicar ele aqui no Brasil. É isso que eu quero entender.

Orientadora: porque não tem as adaptações pra realidade. Koellreutter pra mim é um grande teórico musical. A Teca, essa pessoa que me indicaram, ela se baseia no Koellreutter, que se baseia lá...

E: Dalcroze?.

Maestro: Sim! Vem todos eles dessa coisa. A teoria deles é legal.

E: mas a gente mescla.

Maestro: mescla, pega Suzuki, que são métodos modernos e você vai aplicar, tecnicamente ele. Agora o conteúdo é um só, eu ensino música. É a mesma coisa que eu falo, alfabetizar. A é A. (risadas)

Maestro: ponto. Agora como você vai ensinar o A, o problema é seu, qual é a metodologia que você vai aplicar... é A. Isso me irrita, você não tem o que inventar. A Criança o A o B, a música é exatamente igual.

E: e vocês vão adentrar na educação infantil, também, a intenção é essa?

Maestro: se for por esse caminho que tá hoje, eu tô fora, eu não acredito. E outra coisa, eu, não sei se eu fico. Falei com o prefeito essa semana, se for para seguir nessa toada que tão querendo acreditar que seja verdade eu tô voltando. Eu tô fora, eu não preciso. Eu preciso de projetos que eu acredite e eu até hoje acredite, por isso que eu tô dentro do projeto, e até hoje acredito no projeto. Agora me vir com uma teoria, dizer que essa teoria é uma metodologia, não é. E tem outra coisa, eu sou psicopedagogo, minha formação também é pedagogia, então entendo de pedagogia, não venha discutir comigo, não venha me impor.

(Entra na sala uma supervisora que veio de Curitiba e o maestro pediu pra que ela contasse um pouquinho da sua história:

- Eu sempre toquei em fanfarra, meu pai é maestro de fanfarra, de Lusiana, Campo Morão e tudo mais, bem no interior do Paraná. Aí eu sempre ouvi falar da FAMUTA e tudo mais. Aí eu vim. Quando surgiu a oportunidade, eu conheci o pessoal do campeonato nacional aqui, depois eu consegui ir pro mundial em Bragança, pra colaborar e ajudar o pessoal lá...eu sempre ficava de olho, né, e eu sempre ficava de olho em competição. E eu tava terminando o ensino médio. Nossa eu posso enganchar faculdade, tudo isso e posso mudar. Ai eu peguei e falei com os meus pais, meu pai sempre gostou também, ai quando eu vi eu tava vindo. Daí fiz a admissão, passei, no outro mês já tava fazendo o vestibular tudo mudando pra cá. Eu tô faz dois anos já. Faço música na FASC em Pinda. Antes eu fazia psicologia na Unitau. Fiz um semestre só, mas quando vi que era música mesmo. No concurso passei, entrei como técnica aí depois eu fui chamada.

Maestro: os técnicos precisavam estar cursando o nível superior, e pros supervisores eu que chamo. Não estava no edital, é cargo de confiança. São 14 supervisores e 44 escolas que atendemos. Eu já trabalhei com pessoas que já tem experiência como técnico, os primeiros eu escolhi, quem eu tinha mais próximo. Hoje já não, hoje eu escolho do próprio

grupo. Tendo experiência como técnico ele passa para supervisor, o caso dela o caso de outras pessoas que estão aí.

E: a gente sabe que cada escola é uma realidade, na nossa dá super certo o programa de musicalização. Mas a gente sabe também de outras que não é tão legal, e quando acontece de supervisores que não tem essa observação, talvez de comparar, que talvez ela generalize, e talvez tenha chegado isso nessa esfera a ponto de querer tirar o programa.

Maestro: não, tirar o programa, ela não quer tirar o programa.

E: mudar, desculpa!

Maestro: ela acha que funciona, o problema que ela tem é quanto a metodologia que não está tão clara.

APÊNDICE III - Registro de Observação

Escola Pública Municipal Bairro Central
Inaugurada desde 15/08/2014 (ato institucional no dia 13/01/2015)
24 salas do Ensino fundamental I e Infantil (incluindo creche)
9 Professores das Séries Iniciais (272 alunos)
8 Professores do Ensino Infantil (215 alunos)
178 alunos frequentam o Turno Integral (7 horas diárias)

Horário das oficinas:

Turmas	Nº de alunos	Idade
M1	9	6 a 9
M2	10	6 a 8
M3	10	6 a 8
M4	11	9 a 11
M5	9	9 a 11
M6	10	9 a 11

Horário	4ª feira	5ª feira
8h -8:40h	M2	M1
9h – 9:45h	M5	M2
9:45h – 10:45h	M3	M6
10:45 – 11:45h	M1	M4

Em um mês de observação percebemos que muitos dos alunos do turno integral do primeiro horário (8hs) chegam com sono, claramente demonstrado enquanto organizam as filas para se dirigirem aos espaços das oficinas oferecidas. As filas são divididas por oficinas (música, dança, sala de estudos e capoeira). Quando entramos no teatro da escola a auxiliar de música já havia organizado os instrumentos e cadeiras em semicírculo.

Em todas as oficinas, o técnico, junto com a auxiliar, começa as oficinas com um aquecimento corporal que consiste em alongamentos e respiração. A auxiliar comanda a parte vocal nas notas mais agudas das escalas. Eles desenvolvem pequenos vocalizes, sempre estimulando a noção de passagem das notas com o auxílio do violão e teclado.

Durante todo o processo de observação junto aos monitores, constatamos que o barulho externo da ambiência escolar, exigia que todos tivessem que falar mais alto e o que conseqüentemente estimulava alguns alunos a ficarem mais dispersos e terem comportamentos instáveis. A interrupção por outros profissionais que adentravam no espaço do teatro, foi motivo muitas vezes de total dispersão do trabalho ali executado.

Por consequência, os monitores sentiam dificuldade em trazer de novo a atenção e concentração dos alunos.

Apesar de todos esses percalços, a inventividade jovial dos monitores (TM-AM), faziam com que problemas, como pessoas interrompendo a aula com assuntos totalmente distantes do que era interesse naquele momento por todos, se tornasse mais um episódio no fazer as aulas de musicalização para transcorrer ou cumprir-se. Nesse sentido os profissionais como estão iniciando e estão aprendendo na prática, a lidar com a dinâmica de uma escola; esta simbiose entre escola, oficina e pouca maturidade com o ofício, favorece as iniciativas de fazer com que tudo flua, sempre com o espírito positivo, dentro do objetivo traçado nas capacitações.

APÊNDICE IV – Transcrição da Observação

1ª Oficina: dia 3 de maio e 4 de maio de 2017

Conteúdo: Propriedades do som, pulso e andamento

Objetivo: Preparar para Apresentação

Atividade: Brincando de criação de Músicas – Ensaio do *groove*²³ baião com latinhas e Ensaio vocal da música “Trem Bala”.

A atividade de criação de música consistia na sugestão de frases dos alunos; a partir da frase foi feita uma divisão rítmica com as palavras e depois uma melodia de duas notas somente (sol e mi). Os alunos já tinham noção na clave de sol que a nota sol era mais aguda que o mi. No entanto, eles teriam que experimentar essas duas possibilidades de notas para colocarem as palavras de suas frases, com sílabas que podiam ser colcheias ou semínimas. Melodia e rítmico anotado em duas linhas somente. O processo de escrita e leitura revelou o potencial de cada um para a concentração; a atenção voltada somente para aquilo que precisavam definir.

No dia 10 de maio todos sabiam de um encontro de pais na escola chamado “Família na Escola” onde o grupo de musicalização iria tocar junto com o coral formado pela professora do segundo ano, também autora dessa pesquisa.

O ritmo da música era o baião ensaiado a princípio com latinhas, depois os alunos que conquistaram melhor performance tocavam o cajón (instrumento confeccionado pelo próprio técnico de música). Iniciativa pessoal do monitor, com a intenção de ter mais opções de instrumentos.

Os alunos, seguros e confiantes, se sentiam muito à vontade e é notado que há uma troca entre eles, uma empatia orgânica. O ritmo na música era cobrado pelos olhares e monitores e sentido a partir do outro. O contato visual entre alunos e monitores são trocados e a atenção do grupo é total.

No dia da apresentação a aluna vocalista que, segundo os monitores se revelou nas oficinas, pela afinação e performance, já havia participado no ano anterior do coral da professora do fundamental. A canção “Trem Bala” foi sugerida pelo grupo de dança

²³ *Groove*: um padrão rítmico.

da escola que já tinha uma coreografia pronta, o que agregou mais beleza no momento da performance. Aqui acontece um fato muito comum entre a música e a dança envolvendo crianças. Eles desviam os olhares e perdem a concentração. É preciso um comando muito preciso e convincente.

2ª Oficina: dia 10 de maio e 11 de maio de 2017

Conteúdo: Pulso e andamento – Propriedades do som.

Objetivo: Criar música para estimular a imaginação -Ensaiai o ritmo sertanejo.

Atividade: Ensaio do ritmo sertanejo com onomatopeia²⁴ e partitura lúdica; criação de música com os alunos sobre o cotidiano.

Neste dia, depois do aquecimento, os monitores ficaram na frente com as baquetas tocando o ritmo sertanejo. Dois alunos experimentaram tocar o ritmo solicitado no cãjon. Os alunos em cima desta base rítmica tinham que criar variadas sequências com titi (duas colcheias) e ta (semínima) com latinhas (chamado de onomatopeia); para organizar as sequências, um dos alunos escrevia, representando esses sons e tempo com a circunferência de um copo plástico. Ora acima da linha representando o agudo, ora abaixo da linha representando o grave.

Como professora técnica em instrumento, revelo que essas formas criativas e simples de representação do som trazem uma sensação de frescor ao ensino da música, que revela muito mais sentido e realmente muito mais vivência com a exploração dos sons e ritmos. Os conteúdos a serem cumpridos são construídos junto aos alunos durante as oficinas. A impressão escrita da marca de cada um, a marca da sua invenção, da sua própria criação, na observação feita, eleva o nível de interesse, concentração, troca com os monitores o prazer em fazer. Na execução, essa concentração é redobrada; todos leem aquilo que foi planejado, impresso e ensaiado. O momento é de experimentar o que se criou. Alegria no ar e satisfação!

²⁴*Onomatopeia*: indica a reprodução de sons ou ruídos naturais.

Oficina: dia 17 de maio e 18 de maio de 2017

Conteúdo: Pulso e andamento – Propriedades do som.

Objetivo: Criar música para estimular a imaginação.

Atividade: Criação de música e partitura lúdica

Aproveitando o estímulo e resultado da criação da partitura lúdica da última semana, os alunos foram estimulados, depois de todo o aquecimento, a criar a partir de palavras e frases sobre o cotidiano; o técnico e auxiliar perguntavam aos alunos o que faziam logo ao acordar; memorizavam algumas frases e colocavam ritmo obedecendo as semínimas e colcheias (ta e o titi); feito isso, começaram a explorar sons, graves e agudos (2 notas); por fim outra partitura lúdica sugerida, agora com a divisão de uma linha onde os agudos ficavam acima da linha e o grave abaixo da linha. Não colocavam a fórmula de compasso, mas induziam com o pulso feito com as baquetas, ora pelo técnico, ora pela auxiliar. Oportuno dizer que os alunos com mais desenvolvimento motor tinham um melhor desempenho, enquanto os menores tinham que ser observados e guiados mais de perto pelos monitores. A prática e a intuição do pulso internalizado, davam essa liberdade para os maiores arriscarem variações dentro da base proposta. É nítida a necessidade de alguns, estimulados pela frequência contínua de ritmo, terem a iniciativa quase que por ímpeto ou força maior, a desdobrarem o ritmo proposto, reinventando sempre. Assim nascem as composições, a partir de improvisos. A maior parte dos alunos durante as oficinas de Musicalização, tem liberdade de criar o que percebe corporalmente fazer parte daquele contexto musical; ele é deixado a explorar suas expressões, sem freios e censura. O técnico comenta durante o intervalo (a observadora) que as meninas são mais interessadas nas melodias e os meninos mais voltados aos ritmos. E o que há todo momento se percebe. As meninas carregam o humor mais sereno e os meninos mais inquietos. Essa diversidade se torna um desafio para os monitores.

4ª Oficina: dia 24 de maio e 25 de maio de 2017

Conteúdo: Pulso e andamento – Propriedades do som.

Objetivo: Estimular técnicas de improviso.

Atividade: Criação de músicas com diferentes timbres, utilizando o violão como base.

Após o aquecimento, os alunos que tocam violão foram orientados a tocar uma base com três acordes; uma base para cada aluno explorar a criação de uma melodia com a voz, ou com um teclado. O técnico auxilia mantendo uma base harmônica em Do maior, alternando o andamento; e os alunos se revezam no teclado criando desenhos melódicos dentro desta escala.

A criatividade é incentivada por ideias que alguém apresenta, outro complementa; mais ideias são trocadas e acrescentadas e o conjunto da composição é memorizado e executado.

Essa vivência grupal, já demonstra no processo da observação, um grau de interatividade e troca mais madura e consciente. A prática da improvisação parte principalmente da vontade de interação com os pares. Os monitores mediam, filtram e pincelam o que deve ser melhorado coletivamente. Todos compartilham as informações executando, cantando ou tocando, todos tem sua função no grupo. O entrosamento que vem se criando a cada oficina, o exercício do escutar, a interação com o outro e a conquista da modéstia para esperar a sua vez e somar ao conjunto quando o “feeling” é acionado naturalmente. Tal traquejo só acontece quando há a experiência grupal com a música.

APÊNDICE V - MEMORIAL

INTRODUÇÃO

Filha de militar da Aeronáutica, nasci em Salvador por acaso em 1964, pois a 53 anos atrás foi pra lá que meus pais recém casados foram transferidos, e por lá ficaram até nascer a caçula quando eu já estava com 2 anos. Com 5 anos morávamos em Pirassununga, já estudava piano; lembro da minha mãe me arrumando, e a importância pra ela de eu ir bem arrumadinha. Ela tinha muito prazer em ver todas as 3 filhas estudando piano, o que ela nunca pode quando jovem, pois estudava em Colégio interno em Guaratinguetá, e não tinha como participar das aulas por questões financeiras.

Meu pai tinha 2 primas no interior de Minas próximo a serra da Canastra, que tocavam piano, e ele ficava fascinado, pois lidava com roça e café, num mundo bem hostil para um pré-adolescente. Chegava a ficar debaixo da janela (daqueles casarões típicos de fazenda) escutando uma delas tocarem. Com 7 anos, eu já estava no Conservatório Cacilda Becker em Pirassununga e ao mesmo tempo alfabetizando-me no primeiro ano. No começo, eu, depois minha irmã Sandra e depois a Simone. O Conservatório sempre foi uma grande interrogação na minha cabeça, pois somente alunos de famílias mais abastadas podiam estudar; e quem estava lá, também estava matriculado em escola particular, mas nós estudávamos na pública.

Ouvíamos dos meus pais que era um grande sacrifício nos manter lá, pois queriam uma vida melhor para nós no futuro. Já adolescente, me sentia perdendo tempo nas aulas práticas de piano, matérias teóricas e canto Orfeônico. No fundo eu sabia que por mais que passasse horas estudando no piano eu nunca me tornaria uma virtuose. Nas audições do Conservatório percebia isso.

Eu já percebia que talento e vocação tinham de ser natos no indivíduo. E o meu talento, ficava claro pela minha insegurança, que não estava no piano. Nesta época, minha mãe começou a Faculdade de Educação Artística, trabalhava com costura antes, e era a melhor da cidade em fazer vestidos longos pros bailes. Pirassununga tem a Base Aérea para formação de pilotos, e os bailes dos cadetes aviadores eram disputadíssimos. Cito essa passagem da iniciativa da minha mãe estudar, porque foi um passo difícil, apesar do meu pai concordar, pois eu estava na quinta série, 11 anos, tinha que ficar sozinha à noite em casa tomando conta das minhas irmãs, porque meu pai dava aula de Química e Física

na Rede estadual. Descobri minha voz por volta de uns 14 anos, foi quando descobri que haviam músicas em que a minha voz brilhava mais e tinha mais personalidade, como o blues e o jazz.

Tínhamos uma radiola e ficávamos horas cantando a letra do encarte de vinho, traduzindo e perturbando a ordem lá em casa. Adolescente, gostando de gêneros musicais muito longe da minha realidade e me sentindo forçada a estudar Bach; e tinham as colegas da escola cada vez mais unidas entre elas, pois faziam violão popular e dança de jazz na Escola de Música Popular.

Por mais que tentasse convencê-los, nada fazia meus pais me tirarem do piano. E meu pai sempre dizia: "-um dia você vai me agradecer por isso". Outra frase que cresci ouvindo, quando falava que preferia estudar violão popular: "-quem toca música popular não toca clássico, quem toca clássico toca popular". Mais tarde agradei, pois durante dez anos trabalhei por conta deste diploma de piano e o violão aprendi sozinha de tanta vontade. Desde criança tive um particular gosto pela língua inglesa por conta das músicas americanas temas de novela. Estudei inglês, e comecei uma fase que consegui me ver inserida dentro do grupo de amigas da escola pois comecei a cantar e tocar violão. Já no ensino médio, o antigo colegial, me destacava nas exatas e principalmente em Física. Adorava, porque tive um professor jovem que me chamava a atenção no modo de lidar com os alunos; aulas espontâneas, muita risada e a maioria da turma com muito interesse. Sabia da minha aptidão com números, cálculos e fórmulas, mas tinha o lado artístico bastante aguçado, que me fazia ter muita dúvida no vestibular que iria prestar. A opção de todos que queriam cursar a faculdade era sair de Pirassununga, pois lá só havia o curso de Agrimensura (USP).

Em 1982, meu pai foi transferido para o CTA em São José dos Campos, estavam começando as pesquisas com Fibra Óptica, e ele ficou responsável neste setor enquanto militar. Cabe acrescentar que antes ele era Mecânico de vôo como Sargento. Terminei o curso Técnico de piano em São José dos Campos no Conservatório Santa Cecília em 1983. Já dava aulas de piano particular em casa, mas a primeira experiência profissional fora de casa foi dando aula de órgão eletrônico, que resisti muito no começo, pois já percebia o modismo da época e não aceitava a forma facilitada de tocar partituras totalmente reduzidas à simplicidade. Enfim, encarei, e minhas turmas eram lotadas. Tive muita dúvida qual graduação fazer, pois já estava bastante engajada com a música. Quando terminei o ensino médio, fiz 6 meses de cursinho pensando em prestar o ITA; na

época, começaram a aceitar mulheres na área de Análise de Sistemas. Acabei tão frustrada por não conseguir ingressar que fui estudar em Mogi das Cruzes na faculdade Brás Cubas, um curso já extinto chamado Graduação em Mecânica. Não terminei, mas com as disciplinas que já havia cursado conquistei minha primeira experiência como professora de Matemática e Física lecionando em escolas estaduais em São José; na época, ginásio e colegial. Com 20 anos, bastante insegura, encarei salas lotadas do ensino médio logo de cara. A dificuldade em manter a sala em silêncio e com interesse me desanimou e desisti depois de quase 2 anos. Lembro que com meu primeiro salário comprei um Fusca 1969. Nessa época, a música me envolvia mais com formação de bandas, coral, aulas de técnica vocal e coral infantil pela Fundação Cultural Cassiano Ricardo.

Troquei a Faculdade em Mogi pelo curso de Regência Coral na Escola Três Rios em São Paulo, depois contrabaixo (conhecido como rabeção) na Escola de música de São Paulo.

Entre no “Liberconto”, um grupo de coral cuja regente Yara Campos explorava um repertório fora do tradicional. Músicas brasileiras divididas em vozes, com muito efeito sonoro e visual. Foi um aprendizado precioso para minha formação vocal. Desenvolvemos projetos de oficinas de canto coral nos bairros pela Fundação Cassiano Ricardo em São José dos Campos. Trabalhei com técnica Vocal e coral em Centros Culturais espalhados pela cidade e escolas Municipais durante 10 anos.

Comecei a estudar Filosofia, no Instituto Santa Terezinha (Seminário para Padres). Experiência que me transformou como pessoa. As aulas de Metafísica, Cosmologia, Semiótica e Biologia me revelaram um mundo de conhecimento muito diferente que nunca pensei que existisse. Marx, Nietzsche, Hegel, Sartre, e outros pensadores me consumiam horas para tentar entender um parágrafo dos textos, mas quando entendia, me sentia transformada. Terminei o curso em 1993. Nessa altura lecionava Música em Escolas particulares como Objetivo, Moppe, Fundhas, Rede Municipal de Paraibuna, além da Fundação Cultural em São José dos Campos. Em 2000, querendo ingressar na carreira de professora no ensino básico, comecei o Curso Normal Superior na Univap, prédio no Jardim Aquarius.

Eu pretendia fazer Pedagogia, mas foi suspensa esta graduação para abrirem o Normal Superior. E, não tendo opção, me inscrevi. Apesar da decepção, o curso tinha bons professores, em especial a professora Nice, de Ciências. Marcou-me pela seriedade

e conhecimento profundo sobre a área que atuava mas, acima disso, dava beleza e leveza a todos os conteúdos. O prédio da Universidade para este curso era recém inaugurado. Um teatro lindo, poltronas vermelhas, acarpetado, tudo para as professoras do ensino básico que na sua maioria precisavam de nível superior para seguir em seus cargos.

Poucas estavam ali realmente com vontade de estudar. Mas tive um grupo de amigas interessadas. Uma delas, Valeria, trabalhava com análises clínicas, deixou tudo pra ser especialista com crianças portadoras de Down. Foi com ela que fiz meu TCC, "A estética da escola". Tiramos dez. Passamos por uma situação que foi motivo de muitas risadas quando nos encontramos na sala de exame final, pois a professora de Literatura nos perseguia. Falávamos o que não concordávamos, e nos deixou sem nota.

Em 2003, formei-me e aquele teatro lindo não se manteve lindo. A impressão que ficou foi a de que todo aquele aparato que a universidade ofereceu para as professoras que vieram da Rede Estadual, municipal de São José, de escolas particulares e cidades vizinhas, não foi reconhecido por elas. Com o diploma na mão, ingressei na Rede da Cidade de Caçapava, exonerei em 2005 e comecei em Taubaté em 2006, portanto estou na Rede Municipal de Taubaté há 10 anos. Neste ínterim, lecionei no Chácaras Ingrid, Monte Belo, Judite Campista César, Dr. Quirino, Sedes e atualmente na escola Professora Simone Santos, bairro Jaboticabeiras.

Fiz minha primeira pós graduação em Gestão Ambiental enquanto estava em Caçapava. Depois Educação Infantil e Gestão Escolar. Na escola da Chácaras Ingrid, na qual ingressei quando entrei para Rede de Ensino de Taubaté, trabalhei por 4 anos. Senti muito a diferença de gerações com as novas colegas de trabalho. Em sala de aula, o trabalho fruí e adorava trabalhar na roça. Alunos na maioria eram filhos de trabalhadores rurais. Tive oportunidade depois de dois anos de conhecer melhor essas famílias lecionando na EJA. A música sempre adornou meu trabalho em sala de aula, e foi um meio (além da beleza em ouvir as vozes infantis), prazeroso pra todos, efetivamente alfabetizava.

No ano de 2014, tirei licença sem remuneração para estudar inglês nos Estados Unidos. Com a oportunidade de ir conhecer e estudar, pois minha irmã Simone assumiu um cargo dentro da multinacional Coca-Cola no estado da Georgia em Atlanta, e fixou moradia. Aventurei-me por 8 meses a conhecer a Terra do tio Sam.

Estudei inglês na University Georgia Tech. Fiz dois períodos de três meses cada. As turmas eram formadas na maioria por muçulmanos, o que me dificultou muito os diálogos em sala e nas relações informais. Experiência com a língua, hábitos culturais

diferentes, civilização organizada, e tantas outras coisas que imprimiram em mim marcas e lembranças inesquecíveis.

Quando voltei ao Brasil, em meados de 2014, fiquei um pouco sem rumo. No mesmo ano voltei para Atlanta, mas por pouco tempo. Voltei a lecionar e foquei em melhorar meu currículo. O mestrado foi e está sendo uma oportunidade pra isso.

APÊNDICE VI - MEMORIAL DE FORMAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Vim de uma família que se criou à base de muito esforço para se estabilizar. Meu pai do interior de Minas Gerais deixou o trabalho braçal de plantação no final da adolescência, para ingressar na carreira militar dentro da Força Aérea em Guaratinguetá. Foi onde conheceu minha mãe, que se não fosse isso teria se tornado freira dentro de um convento. Eles foram transferidos para Salvador onde nascemos eu e minhas duas irmãs.

Em um curto espaço de tempo entre a mudança de estado e o nosso nascimento, surgiu outra transferência. Agora a família retornou para São Paulo na base aérea de Pirassununga aonde vim a fazer toda a minha formação básica e estudos de piano em Conservatório até os dezoito anos.

No auge da minha juventude, com uma tendência vocacional a cursar Arquitetura em Campinas junto com um grupo de amigas que vinha fazendo parte na minha vida estudantil, fui impedida disso, pois uma nova transferência de cidade aconteceu. Mudamo-nos para São José dos Campos, cidade onde meus pais acreditavam que oferecesse mais oportunidades para todos nós.

Meu pai, além de militar, lecionava química pela rede estadual e minha mãe Educação Artística.

Depois de um período, eu junto com minhas irmãs fiquei muito engajada com formação de bandas, quando apareceram os primeiros trabalhos dando aulas de instrumento.

Forçada a abandonar o sonho de cursar Arquitetura, me vi obrigada a seguir com aquilo que eu já havia conquistado, a formação no piano.

Ingressei em grupos de Coral que abriu muitas outras possibilidades com a música. Vim a cursar Técnica Vocal e Regência Coral, o que me possibilitou trabalhar por alguns anos com grupos infantis de coral em escolas e centros comunitários espalhados por São José.

A carreira docente já acenava pra mim por causa da família. Fiz uma nova tentativa em curso superior; pensei primeiramente em Pedagogia, mas no ano de 2000, a Univap encerrou o vestibular para esta graduação e ingressei no Curso Normal Superior.

Há 12 anos leciono no ensino fundamental e atualmente frequento o curso de mestrado em Educação. Posso dizer que minha profissão traz muitas alegrias e incômodos também, que provocam em mim inquietações e ânsia de busca de melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional.

1.1.O COMEÇO: MINHA RELAÇÃO COM A MÚSICA

Nasci no dia 11 de agosto, dia do estudante. E posso dizer que ao longo da minha vida sempre estudei. Estudar era o lema dentro do meu lar; cresci ouvindo uma máxima: “pra melhorar de vida precisa de estudo”. E todos os cinco em casa, contando com meus pais, só prosperamos por causa da formação.

Durante toda minha trajetória como aluna na escola pública primária, ginásial e colegial, frequentei concomitantemente o conservatório. Foram treze anos de práticas quase que diárias; escalas, arpejos, muito exercício para agilidade na técnica dos dedos, teoria musical, solfejos, canto orfeônico, harmonia e as audições que todos os alunos tinham que participar tocando uma peça (partitura). O tempo estipulado de estudo em casa pela professora, a técnica metódica, que determinava cada passo ao sentar no piano, imprimiu em mim certa disciplina e paciência na construção dos saberes de todas as outras formações que busquei e ainda tenho buscado para minha carreira.

A minha relação com a música enquanto criança era uma ligação com a brincadeira, com a diversão e com o encantamento pelo prazer que ela trazia. No dia a dia da minha profissão como professora, sempre começo minhas aulas com música (folclóricas, canções de autores regentes de música para coros infantis e outros), que para mim é uma maneira de trazer de volta o encantamento que eu tive quando pequena. Momentos de alegria e prazer com a música deixam marcas de otimismo e harmonia com o grupo. Fica muito mais fácil para mim professora estimular neles outras aprendizagens. Eu preparo através da música um ambiente interno e externo do aluno, que o deixa concentrado. É claro que não abranjo todos os alunos. Mas são poucos ou quase nunca os que não se incluem; pelo andamento da canção alguns alunos chegam a dormir; passo por situações com crianças que apresentam frágil ajustamento social e comportamental, mas que acabam sendo envolvidas pela música em si e respondem aos comandos de alerta e atenção para execução da mesma.

Na adolescência, a música tinha outro caráter de estudo, muita prática e repertório dissociado da minha realidade. Quando percebi que a música popular (incluindo rock, blues e jazz) tomavam mais o meu tempo do que a música clássica que eu era obrigada a estudar, me desinteressei piano.

Fui autodidata quando comecei a estudar violão; associei a esta nova prática de estudo, meu conhecimento anterior de piano. Primeiro o estudo da técnica, para depois ter mais beleza e perfeição na *performace* do repertório. Sem ter a mínima ideia que viria a me tornar professora no futuro, ensinei a mim mesma como tocar violão; foi um caminho de pesquisa e de busca de conhecimento. Sem nenhuma preocupação com modelos, de forma muito ingênua, desenvolvi um método para mim mesma; logo depois, repassei para os meus primeiros alunos de música, durante a minha adolescência.

Roldão (2007, p.100) quando tece uma reflexão sobre o conhecimento profissional docente afirma que:

Um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento. Esta capacidade de agregação implica necessariamente que cada uma dessas componentes tenha sido previamente apropriada com profundidade, mas vai para além dessa apropriação prévia, num processo de conhecimento transformativo.

E essa prática do violão com meu desenvolvimento vocal, teve mais sentido pra mim, pois me tocava mais; trazia uma satisfação que me incluía nos grupos de amigos, me estimulava a buscar novos desafios musicais, a me destacar, a conquistar minha própria identidade e autoestima.

Em Pirassununga, interior de São Paulo onde fui criada dos 3 aos 18 anos, era comum esbarrar com uma pianista em cada esquina. A cidade tem uma população na sua maioria de militares, pois cedia uma base do Exército e da Aeronáutica onde meu pai servia. Sou de 1964 e primogênita. Com 5 anos comecei o piano com professora particular, esposa de um colega militar do meu pai. Fui para o conservatório Cacilda Becker, e uma caminhada longa de rigor com os estudos começava a se revelar. No começo, as aulas eram duas vezes por semana, meia hora e teoria. Depois, passou a ser três vezes, com uma hora de duração. E se não chegasse nas aulas com todos os exercícios e partituras bem estudadas, você era massacrada; valia até tapa na mão. Eu sinceramente

não gostava; muitas vezes fui chorando; queria deixar o curso, queria ter uma vida normal como das minhas amigas, ser livre. Queria estudar violão, guitarra, montar banda, fazer jazz, isso me trazia alegria. Mas minha família me impediu. Outra máxima da época: “Quem toca popular, não toca clássico. Quem toca clássico, toca popular”.

Todas nós lá em casa tínhamos de dar conta do piano e da escola. E com tanta cobrança, sempre fui uma aluna mediana; não sou virtuose no instrumento, mas reconheço que a escrita e a leitura musical desenvolveu em mim habilidades que outras áreas não me proporcionaram. E esta aprendizagem, ou o domínio dessa linguagem, foi adquirido junto com a minha alfabetização escolar. Acredito que fui estimulada a pensar lendo. Uma partitura só tem significado com a leitura que se faz tocando um instrumento. E no piano, são duas claves, portanto uma leitura para a mão esquerda e outra para a mão direita. Meu cérebro desde o cinco anos exercitou ler duas melodias ao mesmo tempo. Meus melhores desempenhos na escola foram nas disciplinas de exatas. E os meus melhores modelos de professor, são dessa área. Trago na memória a sequência didática de alguns professores, e os que inovavam, me encantavam e me faziam tirar dez.

Shulman (2014, p. 205) afirma que:

O ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como dever ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender, embora o aprendizado propriamente dito seja, em última análise, de responsabilidade dos alunos.

O autor retrata-se no texto dizendo que não quer sugerir que a educação se reduz à transmissão de conhecimento; nesse sentido atrevo-me a dizer que muitos dos meus aprendizados foram concretizados no estudo solitário. O bom professor fomentava em mim essa vontade de sentar, ler, entender e exercitar qualquer conteúdo até esgotar os erros.

Estudei em um único colégio desde o primeiro ano do primário, chamado Instituto de Educação Estadual de Pirassununga. Quando eu finalizava o ensino colegial, experimentei o palco, através de festivais e bandas. Experiência que passou a traçar uma nova etapa da minha vida.

1.2.CAMINHANDO PARA A PROFISSÃO

A década de 70 ainda trazia resquícios muito fortes da posição da mulher na sociedade principalmente no interior. Era muito comum uma pianista se tornar professora. Eu mesma durante o conservatório tive professoras de piano que também eram professoras alfabetizadoras. Esse era o ideal para o perfil feminino e para o casamento. No entanto a minha geração começava a quebrar esse padrão. No começo dos anos 80, algumas colegas da turma do colegial almejavam profissões escolhidas pelos homens. A maioria delas foi para Campinas estudar Matemática e Análise de Sistemas.

Quando terminei o colegial, meu pai foi transferido para São José dos Campos. Faltava um ano pra terminar o conservatório, e precisava prestar vestibular. Faculdade de Música eu não queria fazer; eu queria Arquitetura, mas meu pai disse não, por motivos financeiros. Acabei por começar um curso de Graduação para professores em Mecânica, frequentado só por homens, tudo fruto da pressa de satisfazer a vontade de meu pai em começar uma faculdade. A maior prejudicada fui eu mesma. Pois não terminei este curso e fiquei sem formação superior por mais de uma década.

O curso de piano, eu e minhas irmãs terminamos no Conservatório Santa Cecília em São José. Sentimos uma sensível diferença na qualidade e nível dos professores. O que nos tornavam muito popular na roda dos estudantes, pois éramos destaques nas apresentações. Não demorou muito, começamos a formar uma banda. Queríamos ganhar dinheiro com isso. E levamos a sério por um período.

Na metade dos anos 80, o teclado virou uma febre e todas as escolas de música precisavam ter professores com formação em piano para ministrar esses cursos. Abriu-se uma grande oportunidade para nós. Fui um pouco inflexível com o modismo de o piano ter se tornado um objeto tão reduzido. Acabei cedendo por motivos financeiros. Dei aulas de teclados, adaptei de novo meus conhecimentos prévios a essa nova empreitada; eu e minha irmã Sandra, elaboramos métodos de apostila em níveis para teclado. Foi um investimento que nos deu certo retorno.

A preocupação com o futuro passou a nos afastar da música. Meu pai sempre reforçava a ideia de que poderíamos seguir com a música, mas tínhamos que ter uma formação para trabalhar e prosperar. A música era uma coisa incerta.

Minhas irmãs tomaram rumos opostos à música. Mas eu, ainda persistia com ela. Agora participando de grupos de canto coral. Aliado a isso, fiz por um espaço curto de

tempo contrabaixo acústico e regência em Coral. Isso me habilitou a participar de projetos com canto coral infantis pelos centros culturais de São José, fazendo com que me tornasse monitora de Canto Coral e técnica vocal da Fundação Cultural Cassiano Ricardo. A meu ver, trabalhei como professora. Preparava minhas aulas, começando a praticar pela parte técnica: respiração, dicção, postura e pôr fim a formação de repertório para as apresentações. Foi uma importante experiência profissional, o que me serviu de base para planejar minhas aulas no ensino básico. O repertório passou a ser o conteúdo trabalhado nas disciplinas, embora a música seja o disparador para o meu trabalho com alfabetização.

Em meados dos anos 90, fiz um curso de Filosofia dentro de um seminário para padres. Este curso fez uma revolução dentro de mim; estudei os principais filósofos, me surpreendi com a linha do tempo histórica da evolução dos homens no planeta e através de aulas ministradas por padres com formação dentro da igreja católica. Uma das questões mais importantes que aprendi a refletir à partir deste curso foi a função do trabalho para o ser humano.

Mas a música também na filosofia abriu um caminho para pesquisa. Minha primeira dissertação foi sobre a música do filósofo Nietzsche. Ele tinha composições para piano e trocava cartas com o amigo Wagner, famoso compositor de óperas.

No final desse curso, estava a frente de um projeto pelo INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) com projetos ambientais a partir de imagens de satélite. Desenvolvi um projeto chamado “Canto que canto” com um grupo de coral infantil dentro de uma escola estadual na região sul de São José dos Campos chamada: “Conjunto Residencial D. Pedro I”. O que parecia impossível, eu consegui. Juntar música com ciência. Através das imagens tiradas do espaço, num período de 4 anos, descobrimos junto com os alunos as diferenças que o bairro sofreu. Começamos a investigar algumas questões de ocupação recolhendo dados e ligando os fatos, construímos todos juntos uma música através dessas informações. Um trabalho que me rendeu junto aos alunos e a escola, uma divulgação a nível mundial pelo INPE, uma entrevista no canal Futura (Passos para o futuro) e um CD da música do projeto.

Encantada com o resultado deste projeto junto à escola e a dedicação dos professores cientistas que me acompanharam no processo do projeto, surgiu a oportunidade de fazer enfim um curso que me desse a formação superior. A Universidade de São José dos Campos fechou seu curso de Pedagogia e abriu o Curso Normal Superior. O prédio da Univap para desenvolver essa formação para as professoras somente com

formação no Magistério, instalou-se perto de casa; era um preço que eu poderia sustentar com as aulas de coral e estava disposta a conquistar uma carreira que me desse a possibilidade de caminhar com as próprias pernas, fora da casa da minha família.

Durante essa formação, enquanto aluna, observava as colegas que já trabalhavam há anos com os anos iniciais. Percebia a falta de interesse delas pelo curso, pois eram obrigadas a terem a formação superior, pois corriam o risco de perderem seus cargos. Somado a isso, chegavam cansadas depois de uma jornada dupla com alunos. Esse aprendizado, para muitas, não tinha significado uma vez que já tinham suas práticas calcificadas. Eu percebia nas colocações durante as aulas que muitas resistiam às novas abordagens em relação ao construtivismo. Emília Ferreiro versus *Caminho Suave*, por exemplo. Morgado (2011, p. 803) afirma que:

[...] a formação contínua é um contributo educativo valioso para compaginar pensamento e ação, reformular e actualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos docentes e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho.

Apesar do autor escrever sobre a realidade de seu país (Portugal), usaremos sua reflexão quanto a formação continuada pra fundamentar esse aspecto, uma vez que o Brasil passou pela mesma situação de capacitação de professores durante a última década. Morgado conclui que pelo fato desta formação ser decidida pelo poder central, muitas vezes é vista mais como uma obrigação e requisito para ascensão da carreira, do que uma oportunidade de desenvolvimento profissional e possibilidade de transformação das práticas de trabalho das escolas.

No começo dos anos 2000, com o diploma na mão, passei no concurso da Rede de Ensino de Caçapava. Minha primeira sala foi um primeiro ano na zona rural. Fiquei muito perdida com os pequenos e assustada com a escassez de recursos. Superei e consegui. Nesta escola conheci minha primeira grande amiga professora, a Raquel. Com ela fui obrigada a deixar todos os meus preconceitos e pensamentos calcificados em casa.

Comecei acreditando que a professora tinha que ser o exemplo no linguajar, nas vestimentas e atitudes para o aluno. Com ela, isso veio abaixo. Ela não seguia esse modelo, e apesar disso, eu admirava demais o que ela fazia com as crianças. Alunos

alfabetizados, lendo poemas, conhecendo autores brasileiros, ela os colocava pra refletir questões.

Atribuição de aulas, por experiência de ver meus pais reclamando das atitudes dos colegas professores da Rede Estadual, acontecia com muita serenidade nesta escola, por causa da Raquel. Sua pontuação lhe permitia escolher na frente de todas, mas pra não ver as colegas brigando entre si, ela escolhia por último, e sempre com muita alegria pegava os primeiros anos. Isso para mim era um show de civilidade.

Somente quando ingressei depois de dois anos em Taubaté, é que tive oportunidade de escolher anos mais avançados do ensino básico..

Com essa nova carreira, estabilizei-me financeiramente, conquistando minha tão sonhada liberdade. Vim a cursar três pós graduações: Gestão Ambiental, Gestão Escolar e Especialização em Educação Infantil.

1.3.PROFISSÃO DOCENTE

“Quais são as flores, e as coisas, e as cores pra te prender...”, refrão de uma música de Herbert Viana, há pouco tempo recitado durante uma entrevista para o meu atual curso de mestrado por minha amiga professora, Raquel. Quando a questioneei: *“o que fazer com os alunos que não querem aprender?”* Ela disse: *“...não existe nenhuma criança que não queira aprender! Na verdade nós é que não conseguimos chegar com o conhecimento até ela”*.

Essa é e foi sempre a minha maior questão na profissão docente: os alunos que não querem aprender. E muitas vezes são os mesmos que apresentam desajustes sociais. Confesso que o meu curso de mestrado tem me levado a refletir mais sobre minhas práticas, posturas e atitudes dentro da sala de aula. E não é muito confortável assumir os erros e mudar.

Uma das concepções de desenvolvimento profissional para Carlos Marcelo é que:

O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimento a partir de uma reflexão acerca de sua experiência (MARCELO, 2009, p. 11).

Meus conhecimentos que vão sendo constantemente reciclados são profundamente enraizados no meu trabalho, e eles cada vez mais se afirmam e se reafirmam durante as minhas práticas com a docência.

A música sempre me dá um norte para as minhas aulas. Ver a criança feliz por causa do movimento, da melodia que vibra dentro dela e a olhos nus você vê a mudança de humor. Pra criança a experiência com o grupo de colegas da sala é imensurável.

Consigo trazer para os momentos da aula, um repertório que amarra com outras aprendizagens, principalmente a alfabetização. Mas também adentro a parte teórica e técnica vocal. Uso da escrita e leitura musical, para desenvolver habilidades motoras e perceptivas com os alunos. Esse recurso de trazer a música para a aula, é um trabalho muito solitário. Nesse aspecto, não tenho pares pra trocar o que desenvolvo.

Para Tardif (2013, p. 568), “o professor não deve apenas saber como ensinar, ele deve também saber fazer reconhecer e aceitar sua própria competência por seus alunos” e acrescento: entre sua equipe de trabalho também.

Na minha profissão, poucas professoras dominam algum instrumento; nas gerações mais novas, percebo que são raras as professoras afinadas. Durante o meu trabalho de dissertação para o mestrado, foram trazidas durante as pesquisas reflexões sobre o desserviço que a educação brasileira prestou tirando a música das grades curriculares por mais de quatro décadas, praticamente meio século de uma população que cresceu sem educação musical. A base do conhecimento sobre música entre a maior parte dos professores é fraca. Mas todos trazem uma herança cultural e não deixam de exprimi-la no contexto da docência. Bem ou mal, os professores em geral sempre lançam mão da música porque trazem consigo uma diversidade de conhecimentos acumulados por fatores sociais e culturais.

Para os professores, seus conhecimentos estão profundamente ancorados em sua experiência de vida no trabalho. Isso não quer dizer que os professores não utilizem conhecimentos externos provenientes [...] isso quer dizer, no entanto, que esses conhecimentos externos são reinterpretados em função das necessidades específicas a seu trabalho (TARDIF, 2013, p.568).

Ao longo da minha carreira, percebi a importância de um bom exemplo vocal para as crianças. Elas são dotadas de um timbre agudo por natureza, região pouco explorada pelas professoras por causa da rouquidão, em parte, consequência das condições de

trabalho com os alunos. Salas com número excessivo de alunos obrigam os professores a falar mais alto, somado ao desgaste físico e também emocional; com isso, muitos professores desenvolvem calos nas pregas vocais.

As condições do trabalho docente é um fato que vem me incomodando. A falta de recursos aplicados na escola por parte do poder público afeta diretamente a saúde física, moral e econômica dos professores.

Por inúmeras vezes, em todos os tipos de escola que atuei, sempre tive problemas com cópias para atividades e provas. Por um bom tempo, aceitei o fato de eu mesma pagar por essas cópias aos alunos. Atualmente não me permito mais a fazer isso. Se as escolas não dão conta de garantir recursos, e condições dignas de trabalho, o professor não se fixa; ele interrompe a consecução de projetos pedagógicos, segundo Gatti (2009, p. 97). No artigo da autora indica que “nas condições do trabalho, no dia a dia escolar observam-se carências enormes, que vai de existência de material para trabalhar à manutenção do que existe como patrimônio”. Consequentemente o resultado é que atualmente as próprias escolas não reafirmam suas identidades por causa do rodízio constante de professores que não criam raízes das escolas, impedindo a formação de grupos, conhecedores daquela realidade local, tanto no ponto de vista local da comunidade, como também daquele determinado grupo docente. Nas constantes inter-relações com a equipe escolar, mediada de preferência por formadores dentro do contexto em que se trabalha, consolidam-se ações relevantes para realidade educacional que sempre fomenta reflexões, ações e intervenções. Infelizmente, foram raras as vezes que vi essa parceria entre os pares. Escolas onde não há deslocamentos em massa de professores e gestores, apresentam aspectos mais satisfatórios.

Com o tempo, essa realidade de baixos investimentos na educação e na carreira, os professores foram cada vez mais sendo desvalorizados pelo próprio poder público e de certa forma estão fazendo com que se abandone o orgulho com a profissão. Isso vem aniquilando a identidade docente e afirmação profissional. E na falta do poder que garanta condições de trabalho adequadas para nossa atuação, muitos remetem à docência a ideia de “vocação ou dom” para essa profissão, argumento para justificar que nós professores tenhamos de trabalhar em escolas sucateadas e não lutar por melhorias salariais.

[...] o conhecimento profissional é o “elo mais fraco” da profissão docente, aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento – factores repetidamente identificados na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional (ROLDÃO, 2007, p. 97).

A largos passos a carreira docente vem sendo desmoralizada. Os cursos de licenciaturas são os mais baratos e os que oferecem mais incentivos do governo; é a única profissão em que você ingressa sem experiência. Uma vez que a formação do professor reflete diretamente na sua prática, e os índices de desempenho dos alunos a nível mundial sempre deixam o Brasil para trás, podemos afirmar que a carreira do professor no Brasil só poderá ascender a essa realidade se nós mesmos professores combatemos com propriedade e saber o desprestígio da educação. Se não temos formação adequada, temos que buscá-la. Conhecimento é o nosso propósito. Não há como desvincular formação contínua da carreira do professor.

Gatti (2009, p. 97) toca num ponto que talvez sinalizasse, para as gerações futuras de professores, perspectivas melhores da profissão. A autora reconhece que um dos pontos que interfere diretamente na qualidade nos cursos de formação dos professores é a ausência de profissionais formadores que tenha, “ a consciência de que se está formando um professor”. Reafirmar a nossa identidade é o caminho, a meu ver, de conquistas que invertam as atuais condições da classe. A autora acrescenta que se faz necessário “repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro”.

Acredito que se a carreira tornar-se atrativa e compensatória, a educação provocará a vinda de um público de profissionais para a docência, com muito mais formação. Isso de certa forma fará com que se garanta a qualidade do ensino e elevação dos indicadores de desempenho dos alunos na educação. Menciono os índices porque são a forma de representação real do que o nosso país é capaz de desenvolver, o quanto ele pode vir a prosperar construindo condições sustentáveis da população e com qualidade através do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GATTI, B. **Formação de professores:** condições e problemas atuais. Revista Brasileira de formação de professores – RBFP, vol. 1, n.1, p.90-102, maio 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação*, n..8, p.7-22, jan/abr 2009.

MORGADO, J.C. **Identidade e profissionalidade docente:** sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: avaliação em políticas públicas. Educ., Rio de Janeiro, v.19, n.73, p.793-812, out/dez 2001.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, p.94-103, jan/abr, 2007.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino:** fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez 2014.

TARDIF, M. A. **A profissionalização do ensino passados trinta anos:** dois passos para a frente, três para trás. Educação & Sociedade, Campinas, vol.34, n.123, p.551-571, abr-jun. 2013.