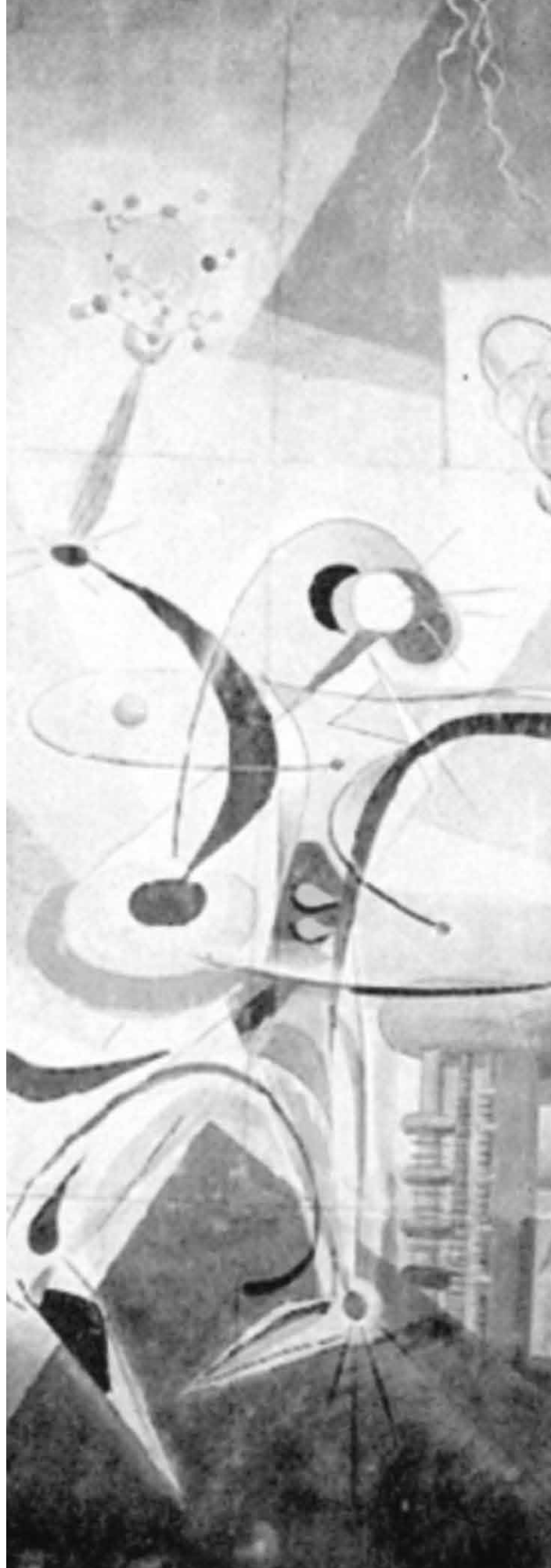


Música e
Educação:
uma relação
interdisciplinar e
pluricultural





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitora: Carla Liane Nascimento dos Santos

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Valdério Santos Silva

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC

Coordenador: Augusto César Rios Leiro

Editor Geral: Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

Editora Científica: Lívia Alessandra Fialho da Costa (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Jorge do Ó (Universidade de Lisboa);

Liège Maria Sitja Fornari (UNEB).

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loliola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, España

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenadores do n. 48: Katharina Doring – UNEB e Magali Oliveira Kleber – UEL

Revisão: Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Lorena Paccini Lustosa; **Tradução/revisão Espanhol:** Ricardo Castaño.

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA); **Secretário:** Diego Aric.

Editora Assistente: Maura Icléa Castro.

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 48, p. 1-264, jan./abr. 2017

ISSN 2358-0194 (eletrônico) | ISSN 0104-7043 (impresso)

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I

(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - DEDC
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
Tel. (071)3117.2316 – E-mail: refaceba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faceba/about/submissions#onlinesubmissions>

E-mail: fialho2021@gmail.com Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
 - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
 - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
 - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
 - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
 - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France. Site: <http://www.inist.fr>
 - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iisue.unam.mx
 - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org
 - Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br
 - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rzblx1.uni-regensburg.de
 - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
 - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com
 - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br
 - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade quadrimestral.

Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 300 exemplares



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

- 11 Editorial
- 12 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade

MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR E PLURICULTURAL

- 19 Apresentação
Katharina Döring; Magali Kleber
- 27 Ouvindo a diversidade musical do mundo: para uma educação musical cognitiva “além das fronteiras”
Katharina Döring
- 47 Dialogando com os ordenamentos brasileiros voltados ao ensino das artes e da música
Sonia Regina Albano de Lima
- 61 Reinstating the soft science of african indigenous musical arts for Humanity-sensed contemporary education and practice
Meki Nzewi
- 79 A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou Interdisciplinaridade?
Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo
- 97 Formación docente en música en chile: una aproximación histórica desde Tres universidades
Carlos Poblete Lagos
- 111 A música e a articulação entre as diferentes linguagens do ensino de arte
Cristine Roberta Piassetta Xavier; Joana Paulin Romanowski
- 123 Music education in social contexts – a study program
Christiane Gerischer
- 139 Experiências musicais no espaço escolar: narrativas de jovens indígenas
Mara Pereira da Silva
- 151 O projeto “a música da gente”: entrevista com Carlos Kater
Regina Marcia Simão Santos; Carlos Kater
- 167 Geografia e música: pensar a partir do kosmos sonoro guarani
Cláudio Benito Oliveira Ferraz; Anedmafer Mattos Fernandes
- 187 Diversidade musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de música?
Renan Santiago; Ana Ivenicki
- 205 Música e unidocência: pensando a formação e as práticas de professores de referência
Cláudia Ribeiro Bellocchio; Vanessa Weber; Zelmielen Adornes de Souza

- 223** Mitologia dos Orixás: mostra artística interdisciplinar envolvendo alunos de licenciatura
Simone Marques Braga; Luciene Souza Santos; Aaron Roberto de Mello Lopes

ESTUDOS

- 243** Trama na Cinelândia: a normatização do ensino religioso no município do Rio de Janeiro
Jordanna Castelo Branco
- 257** Normas para publicação

CONTENTS

- 13 Editorial
- 14 Themes and Submission Terms for the Upcoming Issues of Journal of FAEEBA – Education and Contemporaneity

MUSIC AND EDUCATION: AN INTERDISCIPLINARY AND MULTICULTURAL RELATIONSHIP

- 19 Presentation
Katharina Döring; Magali Kleber
- 27 Listening to the musical diversity of the world – for a Cognitive music education “beyond borders”
Katharina Döring
- 47 Having dialogues with brazilian ordinances related to the teaching of arts and music
Sonia Regina Albano de Lima
- 61 Reinstating the soft science of african indigenous musical arts for humanity-sensed contemporary education and practice
Meki Nzewi
- 79 Music and the arts in the generalist teacher education: Polivalência or interdisciplinarity?
Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo
- 97 Music teacher education in chile: an historical approach From three universities
Carlos Poblete Lagos
- 111 Music and the articulation among the different languages of the teaching of art
Cristine Roberta Piassetta Xavier; Joana Paulin Romanowski
- 123 Music education in social contexts: a Study program
Christiane Gerischer
- 139 Musical experiences in the school space: narratives of indigenous youths
Mara Pereira da Silva
- 151 Project “a música da gente” (“our music”): interview with Carlos kater
Regina Marcia Simão Santos; Carlos Kater
- 167 Geography and music: thinking from guarani sound kosmos
Cláudio Benito Oliveira Ferraz; Anedmafer Mattos Fernandes
- 187 Musical diversity and music teacher education: which Kind of songs prepares the music teacher?
Renan Santiago; Ana Ivenicki
- 205 Music and the generalist teacher: on the education and practices of elementary teachers
Cláudia Ribeiro Bellochio; Vanessa Weber; Zelmielen Adornes de Souza

- 223** Mythology of the Orixás: interdisciplinary artistic show involving students of graduation
Simone Marques Braga; Luciene Souza Santos; Aaron Roberto de Mello Lopes

STUDIES

- 243** Plot in cinelândia: the normatization of religious education in the municipality of Rio de Janeiro
Jordanna Castelo Branco
- 261** Instructions for publication

SUMARIO

- 15 Editorial
- 16 Temas y términos de futuras ediciones

MÚSICA Y EDUCACIÓN: UNA RELACIÓN INTERDISCIPLINAR Y PLURICULTURAL

- 19 Presentación
Katharina Döring; Magali Kleber
- 27 Escuchando la diversidad musical del mundo: para una educación musical cognitiva “más allá de las fronteras”
Katharina Döring
- 47 Diálogo con los ordenamientos brasileños volcados hacia la enseñanza de artes plásticas y música
Sonia Regina Albano de Lima
- 61 Reinstating the soft science of african indigenous musical arts for humanity-sensed contemporary education and practice
Meki Nzewi
- 79 La música y las artes en formación de educadores: versatilidad o interdisciplinaridad?
Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo
- 97 Formación docente en música en Chile: una aproximación histórica desde três Universidades
Carlos Poblete Lagos
- 111 La música y la articulación entre los diferentes lenguajes de las enseñanzas artísticas
Cristine Roberta Piassetta Xavier; Joana Paulin Romanowski
- 123 Educación musical en contexto social: un programa estudio
Christiane Gerischer
- 139 Experiencias musicales en la escuela: narrativas juveniles indígena
Mara Pereira da Silva
- 151 El proyecto “a música da gente”: entrevista con Carlos Kater
Regina Marcia Simão Santos; Carlos Kater
- 167 Geografía y música: pensar desde kosmos sonoro guarani
Cláudio Benito Oliveira Ferraz; Anedmafer Mattos Fernandes
- 187 Musical diversidad y formación docente (as): form Musicales ¿(a) profesor (a) de la música?
Renan Santiago; Ana Ivenicki
- 205 Musica y unidocencia: pensando la formación y las prácticas de maestros de referencia
Cláudia Ribeiro Bellochio; Vanessa Weber; Zelmielen Adornes de Souza

- 223** Mitología de los Orishas: espectáculos artísticos interdisciplinarios que involucren a estudiantes graduación involucren
Simone Marques Braga; Luciene Souza Santos; Aaron Roberto de Mello Lopes

ESTUDIOS

- 243** Parcela en cinelândia: la estandarización de la educación religiosa en Río de Janeiro município
Jordanna Castelo Branco

EDITORIAL

O entendimento das possíveis relações entre Música e Educação, neste dossiê, nos convida à reflexão acerca do pluriculturalismo e da interdisciplinaridade. A discussão torna-se ainda mais relevante porque repousa sobre a compreensão de campos epistemológicos e práticas sociais voltadas para a formação do ser humano: uma formação que, enquanto expectativa da contemporaneidade, deve estar atenta à diversidade cultural. Os artigos aqui reunidos são um estímulo à observação acerca do diálogo entre os saberes envolvidos nessas áreas. O reconhecimento e a pressuposição de que se trata de uma relação entre culturas nos conduz ao caminho de uma abordagem interdisciplinar.

Tanto o campo da Música quanto o da Educação constituem-se em práticas. A reflexão sobre as práticas provoca o conhecimento sobre as outras dimensões envolvidas em cada um dos campos, quais sejam os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosos, seus impactos e o poder de transformação proveniente da partilha de conhecimentos e formação dos atores sociais. A interdisciplinaridade possibilita aproximações entre as disciplinas entre si, e é neste sentido que os conteúdos interagem como forma de ampliação e interação entre conhecimentos, promovendo recursos inovadores para processos de aprendizagem numa sociedade complexa, multi e pluricultural. Os modos de produzir a ciência e de apreender a realidade estão na base da emergência da interdisciplinaridade, processo que se constrói pouco a pouco a partir dos anos 1940 e se consolida, a partir daí, em diferentes momentos, nas diversas disciplinas. A abertura das fronteiras entre as disciplinas e o convite à colaboração conceitual interdisciplinar reverbera, na Educação, nas formas de ensinar na escola e no desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade cultural. Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade constitui-se um recurso metodológico que se amplia, sobretudo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, vez que é um dos instrumentos contemporâneos que tem provocado na Educação novos modos de conhecimento crítico aplicado.

A Música e a Educação têm se configurado como instrumentos para processos de formação e de humanização no cotidiano escolar, na medida em que se inscrevem como fértil para a educação do sensível. Vale lembrar que a Música, inicialmente tomada como disciplina pedagógica, passa a ser um dispositivo educativo e pedagógico, ampliando-se para constituir-se como um campo de conhecimento próprio que, numa perspectiva relacional, dialógica, sensível, pluricultural e interdisciplinar, tem fortemente contribuído para outras e diversas leituras no cotidiano escolar e educacional.

Desejamos que o presente dossiê possa abrir espaços de reflexões, teORIZAÇÕES e desenvolvimentos de pesquisas nas interfaces entre Música e Educação na contemporaneidade.

Lívia Fialho Costa
Elizeu Clementino de Souza
Editores Revista da FAEEBA

**Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

Nº	Tema	Prazo de submissão	Lançamento	Coordenadores
49	Educação em Quilombos	01/03/2017	Maio/Agosto 2017	Marcos Luciano Messeder – UNEB José Mauricio Paiva Andion Arruti – UNICAMP
50	Educação e Acessibilidade Cultural	30/07/2017	Setembro/Dezembro 2017	Luciene Maria Santos – UNEB Admilson Santos – Faced/UFBA

EDITORIAL

The understanding of the possible relations between Music and Education, in this dossier, invites us to reflect on pluriculturalism and interdisciplinarity. The discussion becomes even more relevant because it rests on the understanding of epistemological fields and social practices aimed at the formation of the human being: a formation that, as an expectation of contemporaneity, must be attentive to cultural diversity. The articles gathered here are stimuli to the observation about the dialogue between the knowledge involved in these areas. The recognition and presumption that it is a relationship between cultures leads us on the path of an interdisciplinary approach.

Both the field of Music and Education are constituted in practices. Reflecting on practices leads to acknowledge the other dimensions involved in each of the fields, such as aspects historical, social, economic, political, cultural, religious, its impacts and the power of transformation stemming from shared knowledge and social actors formation. Interdisciplinarity makes possible the approximation between disciplines, and it is in this sense that content interacts as a way of expanding and interacting knowledge, promoting innovative resources for learning processes in a complex, multi and pluricultural society. The ways of producing science and of apprehending reality are at the basis of the emergence of interdisciplinarity, a process that was built little by little from the 1940s onwards and is consolidated from there at different times in the various disciplines. The opening of the boundaries between the disciplines and the invitation to interdisciplinary conceptual collaboration reverberates in the Education, in the ways of teaching in the school and in the development of competences to deal with the cultural diversity. At the same time, interdisciplinarity is a methodological resource that extends, above all, to the National Curricular Parameters, since it is one of the contemporary instruments that has provoked in Education new modes of applied critical knowledge.

Music and Education have been configured as instruments for the processes of formation and humanization in the daily school life, insofar as it is inscribed as fertile for the education of the sensitive. It is worth remembering that Music, initially taken as a pedagogical discipline, becomes an educational and pedagogical device, expanding to constitute itself as a field of own knowledge that, in a relational, dialogic, sensitive, pluricultural and interdisciplinary perspective, has strongly contributed to other and diverse readings in the daily school and educational.

We hope that the present dossier can open spaces of reflections, theorizations and research developments in the interfaces between Music and Education in the contemporary world.

Lívia Fialho Costa
Elizeu Clementino de Souza
Editores Revista da FAEEBA

**Themes and terms for the next journals of Revista da FAEEBA:
Educação e Contemporaneidade**

N°	Theme	Submission deadline	Publication date	Coordinators
49	Education in <i>Quilombos</i>	03/01/2017	May/August 2017	Marcos Luciano Messeder – UNEB José Maurício Paiva Andion Arruti – UNICAMP
50	Education and Cultural Accesibility	07/30/2017	September/December 2017	Luciene Maria Santos – UNEB Admilson Santos – Faced/UFBA

EDITORIAL

El entendimiento de las posibles relaciones entre la música y la educación, en este dossier, nos invita a la reflexión acerca del pluriculturalismo y la interdisciplinariedad. La discusión se torna aún más importante porque reposa sobre la comprensión de campos epistemológicos y prácticas sociales dirigidas para la formación del ser humano: una formación que, como expectativa de la contemporaneidad, debe estar atenta a la diversidad cultural. Los artículos aquí reunidos son un estímulo a la observación sobre el diálogo entre los saberes involucrados en estas áreas. El reconocimiento y presupuesto de que se trata de una relación entre culturas nos conduce a un camino de abordaje interdisciplinar.

Tanto el campo de la música, como el de la educación, se constituyen por prácticas. La reflexión sobre la práctica permite el conocimiento de otras dimensiones que intervienen en cada uno de los campos, los cuales contienen aspectos históricos, sociales, económicos, políticos, culturales, religiosos, sus impactos y el poder de transformación proveniente del intercambio de conocimientos y la formación de actores sociales. La interdisciplinariedad posibilita aproximaciones entre las disciplinas, es en este sentido que los contenidos interactúan como forma de ampliación e interacción entre conocimientos, promoviendo recursos innovadores para los procesos de aprendizaje en una sociedad compleja, múltiple y pluricultural. Los modos de producción de la ciencia y de aprender la realidad están en la base de la emergencia interdisciplinaria, proceso que se construye poco a poco a partir la década de 1940 consolidándose a partir de ahí, en diferentes momentos, en las diversas disciplinas. La apertura de las fronteras entre las disciplinas llamando a la colaboración conceptual interdisciplinar suena en la educación, en las formas de enseñanza en la escuela y en el desarrollo de competencias para hacer frente a la diversidad cultural. Al mismo tiempo, la interdisciplinariedad constituye un recurso metodológico que se expande, especialmente con los Parámetros Curriculares Nacionales, es uno de los instrumentos contemporáneos que ha provocado en la Educación nuevos modos de conocimiento crítico aplicado.

La Música y Educación se han configurado como herramientas para procesos de formación y de humanización en la vida escolar, en la medida que se inscribe como fértil para la educación de lo sensible. Recordemos que la música, inicialmente tomada como una disciplina pedagógica, se convierte en un dispositivo educativo y pedagógico, ampliándose para constituirse como un campo de conocimiento propio que, en una perspectiva relacional, dialogante, sensible, multicultural e interdisciplinar, ha contribuido fuertemente con variadas lecturas del cotidiano escolar y educativo.

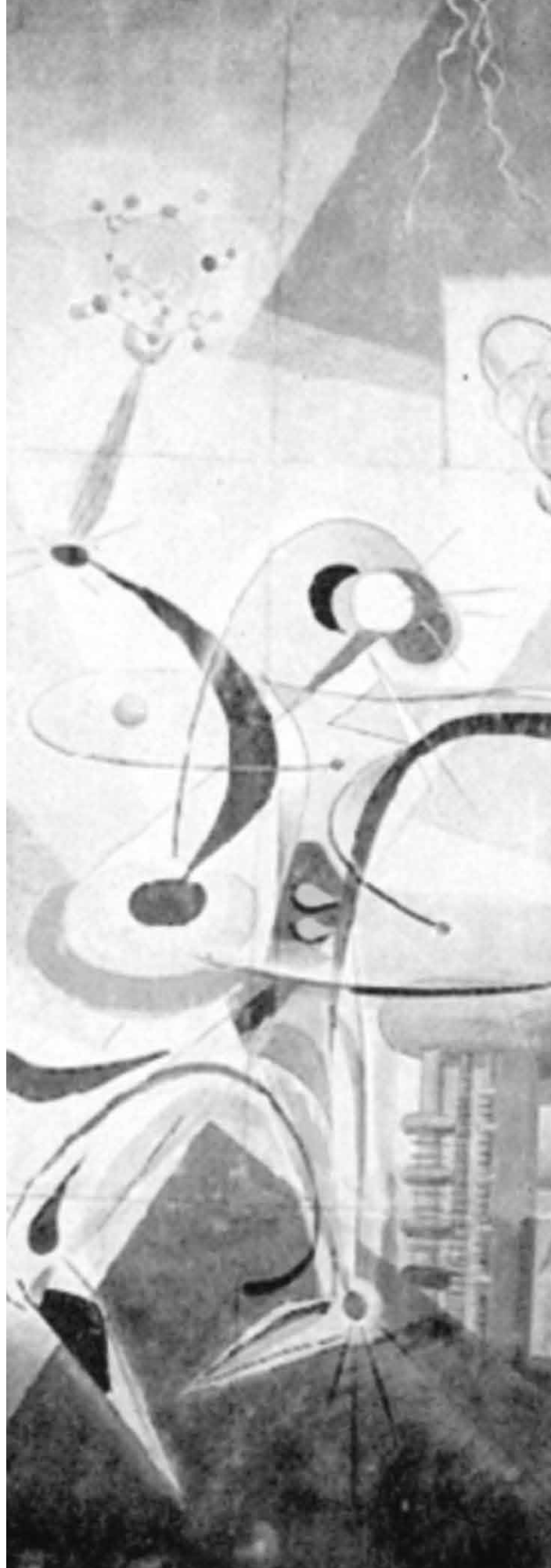
Esperamos que el presente dossier pueda abrir espacios de reflexiones, teorización y desarrollo de investigación en las relaciones entre la Música y la Educación en la contemporaneidad.

Lívia Fialho Costa
Elizeu Clementino de Souza
Editores Revista da FAEEBA

**Temas y plazos de los próximos números de la Revista FAEEBA:
Educación y Contemporaneidad**

Nº	Tema	Plazo de presentación	Lanzamiento	Coordinadores
49	Educación en Comunidades Negras	01/03/2017	Mayo/Agosto 2017	Marcos Luciano Messeder – UNEB José Maurício Paiva Andion Arruti – UNICAMP
50	Educación y Accesibilidad Cultural	30/07/2017	Septiembre/Diciembre 2017	Luciene Maria Santos – UNEB Admilson Santos – Faced/UFBA

Música e
Educação:
uma relação
interdisciplinar e
pluricultural



APRESENTAÇÃO

O presente Dossiê, focando a temática Música e Educação – uma relação interdisciplinar e pluricultural, almeja contribuir com a discussão e reflexão sobre campos epistemológicos e práticas sociais que envolvem a formação do ser humano, considerando os diferentes contextos socioculturais. Trata-se de um empenho editorial que marca o compromisso com a produção acadêmica e científica que amplia as fronteiras do conhecimento mediante estudos e pesquisas que transitam por dimensões de uma base sociocultural e antropológica do conhecimento musical e educacional, evidenciando sua função social e seu poder de transformação, associado às diferentes manifestações da realidade.

Este Dossiê vem contribuir para a implementação de políticas públicas para a Educação, sobretudo nesse momento de grandes mudanças que requerem a participação dos profissionais da área para que se possa avançar no acesso à educação de qualidade para os brasileiros, sem exceção. Especialmente no que se refere à Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que institui a obrigatoriedade do ensino da Música, Artes Visuais, Teatro e Dança na Educação Básica como direito a uma formação que privilegia a diversidade cultural como um dos eixos de propostas pedagógicas. E, para além dessa importante questão, a presente edição da Revista da FAEEBA traz contextos desafiadores envolvendo diversos campos disciplinares, para se pensar em uma educação comprometida com uma sociedade mais justa quanto ao acesso e à formação humana.

Diferentes autores nacionais e internacionais propiciam a reflexão para se repensar a relação entre a Música e a Educação mediante a abordagem de vários temas pertinentes a essas duas áreas afins do conhecimento, plasmando a preocupação com questões teóricas, metodológicas e didáticas as quais emergiram de contextos socioculturais diferentes, projetando a singularidade para uma perspectiva ampliada, com o foco na importância da formação dos professores e da formação estética de crianças, jovens e adultos, revelando alternativas para o exercício da cidadania crítica frente a processos hegemônicos que hierarquizam estéticas e valores simbólicos.

O Dossiê 48 apresenta 13 artigos inéditos de autores nacionais e internacionais os quais focam a temática a partir de uma perspectiva contemporânea, problematizando questões e apresentando análises embasadas em consistentes escopos teóricos. O conjunto de temas abrangidos por esta publicação procura superar uma concepção que fragmenta a noção de construção de conhecimento descolado das práticas sociais e possibilita ao leitor compreender a complexidade que se impõe frente aos diversos contextos de ensino e aprendizagem musical nas escolas, universidades, projetos comunitários e sociais e tantos outros espaços pluriculturais que propiciam o aprendizado em e com música.

O Dossiê 48 abre sua edição com o instigante artigo *Ouvindo a Diversidade Musical do Mundo – para uma Educação Musical Cognitiva “Além das Fronteiras”*, trazendo uma significativa contribuição para a área. Katharina Döring (UNEB) elabora aproximações pertinentes e consistentes entre os campos de estudos da educação musical e da etnomusicologia, ancoradas na concepção da música como conhecimento cultural, estético e histórico. Tal perspectiva demarca uma posição política em relação ao lugar da música nos processos formativos, bem como o reconhecimento do seu valor

simbólico nos processos formativos, voltados para o exercício da cidadania, nos mais diversos contextos. A partir dessas coordenadas, a autora tece críticas em relação ao consenso superficial sobre o valor da diversidade musical e multiculturalidade presente nas propostas pedagógicas nos espaços educativos e formativos (universitários, escolares e comunitários), e sobre seu valor enquanto potente e valoroso recurso capaz de inovar o ensino de música, que para impactar exigiria uma ampliação das dimensões próprias dos sujeitos – gênero, idade, raça, classe social, religião, família, rituais –, ou seja, contextos culturais os mais diversos, que deveriam ser contemplados em propostas que, de fato, aprofundem e incorporem a diversidade cultural. Ao longo de texto, a autora traz importantes autores, pesquisas, teorias e concepções que amparam suas reflexões e incidem em uma consistente análise, revelando uma densidade teórica que justifica magistralmente suas posições críticas frente à defesa por uma pedagogia musical transformadora. Döring traz à baila questões sobre a formação do educador musical ligadas à dimensão das políticas públicas no Brasil, tanto no âmbito do Ministério da Cultura como do Ministério da Educação, que proporcionam ao leitor traçar conexões com os movimentos sociais, políticas públicas e os referenciais teóricos pertinentes. Dessa forma, o texto se constrói mediante questões problematizadoras, pilares conceituais, políticas públicas e a clara posição da autora ensejando que o “campo interdisciplinar entre etnomusicologia, estudos culturais e educação musical ainda está no início de um caminho promissor para a compreensão de práticas e sistemas musicais diversos e seus desdobramentos nos processos e didáticas pedagógicos, assim como nas estruturas e conteúdos curriculares”.

O artigo *Dialogando com os Ordenamentos Brasileiros Voltados ao Ensino das Artes e da Música*, de Sonia Regina Albano de Lima (UNESP), traz uma importante contribuição ao analisar os ordenamentos legais voltados para o ensino da música e das artes em geral na educação básica e superior, colocando na perspectiva as recentes mudanças da Lei nº 9.394 (LDBN) de forma muito detalhada e fundamentada. A autora entrelaça, no texto, os contextos jurídico, educacional e institucional, gerando um diálogo multidimensional e pluricontextual que promove conexões entre assuntos que envolvem a Educação e o ensino das Artes e da Música. Dessa forma, proporciona ao leitor a importante e necessária atualização do status legal da área mediante um estudo elaborado com perspectivas histórica e crítica, provocando reflexões acerca das dificuldades institucionais e materiais presentes nas condições de atuação dos educadores para que se promova um ensino musical de qualidade, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. Albano conduz o leitor à compreensão de como tais processos implicam na atuação de uma classe profissional, atentando para a necessidade de resistência política para se defender princípios éticos, estéticos e humanos que estão na base de qualquer trabalho digno, resultando num estudo entrelaçando campos disciplinares diversos, compondo um consistente mosaico conceitual entre Educação, Sociedade e Música.

Com grande honra recebemos o artigo *Reinstating the Soft Science of African Indigenous Musical Arts for Humanity-Sensed Contemporary Education and Practice*, do mais importante representante da teoria, composição e educação musical da África do Sul: Dr. Meki Nzewi! Estudamos esse artigo, que resulta de uma profunda análise das características multidimensionais que compõem o universo complexo que constitui as músicas africanas, as quais Nzewi chama de *indigenous musical arts of Africa*, considerando que uma só palavra – “música” – é insuficiente para abranger

o conjunto de atividades nas quais o fazer musical é um dos eixos que constitui o fundamento, ritmo e sentido da vida nas respectivas culturas africanas. O autor utiliza os conceitos *hard science* e *soft science*, mais ou menos equivalentes a ciências exatas (e quantitativas) e ciências humanas (e qualitativas), para constatar que a musicalidade africana, na sua complexidade, não pode ser analisada e compreendida por uma perspectiva metodológica que se ampara em dados quantitativos e categóricos das ciências exatas, como o que foi feito com a musicologia europeia antes da consolidação da Etnomusicologia. As artes musicais africanas se apresentam essencialmente como humanas, dinamizadas pela interação social, corporeidade, inclusão, presença, gestualidade, resposta emocional e espiritual das pessoas envolvidas na união de músico e público, cunhando o conceito da performance-composição, que diz respeito ao resultado performático do momento, considerando o envolvimento total das pessoas como uma construção holística do sentido cênico-musical. Nzewi apresenta, detalhadamente, os princípios fundadores e elementos musicais, espirituais e performáticos que compõem a expressão musical nos países africanos e tece críticas aos valores gerados no contexto da música do hemisfério norte, tais como competição performática, obsessão com a destreza técnica com foco quase exclusivo no refinamento/pureza, que impõe a fantasia da excelência e da perfeição. E, por outro foco, a valorização do entretenimento superficial. O autor conclui o artigo com a descrição de um projeto pedagógico-musical aplicado pela Universidade de Pretoria que, com muito sucesso, formou mais de 4 mil educadores nas Artes musicais indígenas, focando nas raízes epistemológicas as quais desenham pedagogias, teorias e práticas musicais africanas, cujo sentido reside e se ancora na sua rica e profícua diversidade.

Em seu artigo *A Música e as Artes na Formação do Pedagogo: Polivalência ou Interdisciplinaridade?*, Sergio Figueiredo discute questões relacionadas à formação do pedagogo que atua com música e artes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mediante uma pesquisa documental, Figueiredo foca nos conceitos de polivalência e interdisciplinaridade, problematizando de que forma tais conceitos se aplicam, se complementam, se sobrepõem ou se contrapõem em documentos oficiais, e reconhece que o termo interdisciplinaridade vem prevalecendo nas orientações ao professor de arte sem, contudo, trazer o necessário esclarecimento para umas práxis consistente e renovadora no ambiente escolar. Surge então a questão se a mudança na terminologia, no âmbito do ensino das artes, de fato representa uma mudança real nos processos de formação e atuação desses profissionais na Educação Básica. O autor traz importantes referências da literatura acadêmica e da legislação que tratam da formação de professores, fundamentando com consistência sua análise. O artigo proporciona ao leitor uma reflexão sobre o papel da educação musical na formação do pedagogo, assim como o da pedagogia na formação do educador musical, sobretudo acerca da necessidade de um maior trânsito entre esses dois contextos de formação, nos quais ainda prevalecem as práticas disciplinares. Figueiredo ressalta que os professores de música, artes visuais, dança e teatro não poderão resolver todos os desafios sozinhos, mas que é necessária uma atuação política que implica assumir compromissos em seus diversos campos de atuação para que a música e as demais artes estejam presentes nos processos de formação na educação básica e na educação superior de forma consistente. Dessa forma, o autor reconhece que se trata de um processo em curso e que a imprecisão conceitual ainda prevalece nas orientações sobre as questões que ele levanta, sendo ainda necessários mais estudos específicos sobre o

próprio conceito de interdisciplinaridade para se construir um escopo conceitual mais sólido que impacte a Educação Básica e os Cursos de Licenciaturas.

O próximo texto busca suprir uma das grandes lacunas e omissões nos cenários acadêmico, cultural e artístico no Brasil, que é estabelecer um diálogo e uma aproximação com colegas e instituições vizinhas na América Latina, as quais possuem culturas, músicas, campos de pesquisa e produção acadêmica riquíssimas, apresentando problemáticas semelhantes às do Brasil, mas que, na sua grande maioria, nos são desconhecidas. Carlos Poblete, professor da Universidade do Chile, relata no seu artigo *Formación Docente en Música en Chile: una Aproximación Histórica desde Três Universidades* um panorama histórico da evolução da formação inicial docente em música, baseado no desenvolvimento da pedagogia em música na Universidade de Chile, na Universidade de Concepción e na Universidade de La Serena, três das instituições com as mais longas trajetórias em formação docente em música no Chile. A pesquisa está embasada em fontes documentais, bem como em entrevistas semiestruturadas dirigidas a professores e acadêmicos. Trata-se de um estudo que abrange um longo período histórico, mais de três décadas, e oportuniza ao leitor uma análise que revela o conhecimento histórico e pedagógico-musical de uma cronologia legislativa, política e acadêmica da formação pedagógico-musical de professores nas citadas universidades chinelas. Ao final da análise, Poblete indica quatro pontos críticos que necessitam ser revisados e discutidos na formação musical universitária: 1. Perda de vínculos entre as carreiras de pedagogia musical e os contextos de produção acadêmica em pesquisa e/ou criação musical; 2. A problemática da instauração de um marco altamente restritivo no contexto geral, implicando a limitação das liberdades individuais e coletivas; 3. Ausência de políticas internas que regulem as práticas pedagógicas no interior das universidades e carreiras; 4. A presença majoritária de uma geração de acadêmicos com uma formação profissional fragilizada no que diz respeito a suas bases teóricas e epistemológicas. Ele constata o conflito entre uma formação baseada nos repertórios e cânones da tradição musical europeia e os novos currículos, repertórios e epistemologias pedagógico-musicais, visando a um educador musical com ênfase nos processos pedagógicos e referências culturais regionais e históricas específicas – situação semelhante à dos demais países da América Latina.

O artigo *A Música e a Articulação entre as Diferentes Linguagens do Ensino de Arte*, de Cristine Xavier e Joana Romanowski, focaliza um estudo com relato detalhado sobre o desenvolvimento de um projeto de um grupo artístico com o intuito de ampliar possibilidades da prática pedagógica do ensino de Música na articulação entre as diferentes linguagens do Ensino de Arte para o Ensino Médio. O Projeto “Tô Dentro” foi realizado com estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR), ancorado nos aportes teóricos de autores da área do Ensino de Arte, e desenvolve a análise dos resultados valendo-se dos depoimentos dos participantes, vistos como protagonistas dessa prática pedagógica. Trata-se de um estudo muito oportuno, considerando o atual contexto em que se discute a reformulação do Ensino Médio, processo esse que exige a presença da academia mediante estudos consistentes. Em relação à problemática apresentada pelas autoras, o estudo revela uma experiência positiva na articulação da música com outras linguagens da Arte. Para além disso, o artigo favoreceu a compreensão de como tais práticas pedagógicas integradoras podem gerar o enriquecimento e o fortalecimento do ensino das artes no ambiente escolar.

O tema “Educação musical em contextos sociais” encontra-se cada vez mais presente nas pesquisas acadêmicas na Educação Musical brasileira, porém ainda como

debate na margem dos discursos focados no ensino de música nas escolas, enquanto na Alemanha, com longa tradição em produção, fruição e educação musical das músicas eruditas, a pedagogia musical encontra novos rumos, por exemplo, numa vasta bibliografia e na concepção de um curso de graduação na Fachhochschule Clara Hoffbauer, em Potsdam, que se concentra na Pedagogia Musical e Transmissão Musical no Trabalho Social! Christiane Gerischer, etnomusicóloga dedicada à educação musical profissional que prioriza a interação sociocultural, revela suas raízes e motivações inspiradas pela música brasileira, sobretudo a música afro-baiana, durante longas estadias de pesquisa na Bahia. A convivência com a música negra percussiva, dançada e encenada nas ruas de Salvador, inspiraram a autora a experimentar projetos musicais percussivos e performáticos que contribuíssem com a experiência transcultural na Alemanha, onde essa temática tornou-se foco de debates sociais e políticos devido às contribuições culturais dos imigrantes de inúmeros países e conflitos derivados. Gerischer fornece informações detalhadas tanto sobre conceitos históricos na pedagogia e formação musical na Alemanha, como também pela concepção e formação do trabalho social: duas atuações profissionais que pouco dialogaram, mas que descobriram o imenso potencial da música e da experiência estética e sensorial que a atuação musical proporciona, como um caminho profissional de interação social em demais situações de conflitos humanos. Com maior ênfase nos processos perceptivos, sensoriais e estéticos e com foco sociocultural e de interação social, a educação musical na Alemanha começa a repensar sua missão, as possíveis atuações profissionais e, portanto, com uma formação que combina qualidade e criatividade musical e performática com os fundamentos profissionais de um educador e trabalhador social, encontrando no curso de graduação Pedagogia Musical e Transmissão Musical no Trabalho Social um modelo excelente, que poderia servir como inspiração para o Brasil.

Uma pesquisa inovadora se apresenta no texto *Experiências Musicais no Espaço Escolar: Narrativas de Jovens Indígenas*, de Mara Pereira da Silva, trazendo o relato de um projeto com as populações indígenas e do campo na região de Marabá, realizado pelo Instituto Federal do Pará. A autora relata a experiência da educação musical indígena e utiliza a pesquisa autobiográfica e a entrevista narrativa em educação musical, que aprofunda com muito mais intensidade a relação dos jovens indígenas com seus fazeres e saberes musicais ao longo da vida, do que meramente uma observação e/ou entrevista num âmbito escolar. O contexto específico do IFPA/CRMB, que propicia a aula de artes e música para os estudantes indígenas entre 19 e 25 anos, prevê que os conteúdos e metodologias aplicados surgem a partir da própria história e vivência musical indígena e não como um conteúdo musical imposto, porém oferece saberes gerais em artes e música que são agregados e ampliados pelos jovens de forma dialógica, de acordo com seu interesse e contexto cultural. As diversas metodologias musicais e os conteúdos e gêneros trabalhados devem ajudar os jovens estudantes a trabalhar como mediadores culturais, que por sua vez ajudam a recuperar as memórias da tradição oral das suas respectivas comunidades com ferramentas e conhecimentos novos que não são considerados competitivos e contrastantes com seus saberes e memórias, fortalecendo as relações e diálogos possíveis entre indígenas e brancos na região de forma musical, estética e prazerosa. A autora conclui que as culturas podem ser preservadas e fortalecidas também no diálogo e na incorporação de elementos novos, compartilhando experiências, aprendizado e ressignificação de novos conhecimentos musicais. Dessa forma, o espaço escolar pode ser percebido como potencializador de práticas culturais indígenas e regionais.

Regina Marcia Santos entrevista Carlos Kater, resultando em um texto dialógico, dinâmico e prazeroso de ler, pois aborda as características do projeto “A Música da Gente”, formulado em 2012 e realizado em escolas públicas da periferia de São Bernardo, pelo qual já passaram mais de 900 crianças (faixa etária de 8 a 11 anos). O entrevistado brinda o leitor com informações sobre o Projeto cuja principal característica é promover a criação musical instrumental, orientada para o desenvolvimento da expressão individual e da composição coletiva. Kater, como criador e diretor do Projeto, discorre de forma competente e fluente sobre aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e conceituais que traduzem os princípios fundamentais que sustentam a proposta, tanto do ponto de vista de uma metodologia singular que engloba uma visão global do ser humano musical, como também do ponto de vista do que é necessário para a formação e o engajamento dos educadores musicais, face a uma formação humana mais ampla, incluindo todos os envolvidos na relação de aprendizagem. Regina Marcia conclui magistralmente a entrevista destacando três dimensões do Projeto “A Música da Gente”. Primeiro, alcança centenas de crianças de uma escola municipal e por extensão faz pensar a educação no país, tanto a que ocorre nas escolas regulares, como a que se faz por meio de ações da sociedade civil, em projetos sociais através da música. Segundo, investe na formação permanente, formação continuada de profissionais da educação, sejam eles os unidocentes (generalistas) ou especialistas, ou outros sujeitos comprometidos com uma educação de qualidade, agentes sociais e cuidadores. E uma terceira dimensão deflagra questões educacionais, socioculturais e artístico-estéticas fundamentais para uma política sobre música na escola, no momento em que o país está diante um novo marco legal, tão incerto para implementação do ensino das artes na educação básica. A entrevista nos revela o perfil bastante singular de Carlos Kater, reafirmando uma trajetória histórica e coerente no campo da Educação Musical no Brasil, sempre em defesa de um processo educativo que viabilize em profundidade o engajamento do aluno e do educador no processo de desenvolvimento de sua própria musicalidade, apontando para o sentido contemporâneo do significado do ato educativo pela música.

Geografia e Música: Pensar a partir do Kosmos Sonoro Guarani, de Cláudio Benito Oliveira Ferraz e Anedmafer Mattos Fernandes, constrói uma ponte entre a área de geografia, tida como ciência exata e material, e a música indígena do povo guarani, que remete a um universo imaterial e espiritual ancorado nas suas terras sagradas. Os autores descrevem a tensão entre a fenomenologia de espaço geográfico materialista percebido pelo olhar e o pensamento científico ocidental, e uma visão mais ampla que inclui o corpo, os vários sentidos e a percepção auditiva como uma sabedoria muito mais complexa dos espaços, tempos e materialidades geográficos entre os povos indígenas. Baseado nos suportes teóricos de Deleuze e Guattari, assim como em leituras complementares de Seeger e Kopenawa, entre outros, os autores apresentam um projeto experimental com índios guarani no Mato Grosso do Sul e várias turmas do Ensino Médio do IFMS de Campo Grande. Ainda impressionadas pelo filme “Martírio” (2017), percebemos a grandiosidade desse projeto inovador que procura sensibilizar os alunos (em sua maioria filhos homens dos agropecuaristas) ao aproximá-los de forma multirreferencial e interdisciplinar dos povos guarani vizinhos, vistos pela política e pela opinião dominante na região como atrasados e inimigos. Foram trabalhadas as noções da territorialidade, a partir de estudos geográficos, históricos, sociopolíticos e culturais e pela imersão no universo musical guarani, para instigar os alunos a vivenciar um estranhamento de seus referenciais perceptivos.

Como esperado, os vários encontros com a música indígena provocaram um choque e um debate profundo entre os jovens progressistas que costumavam ouvir rock internacional, que se agravou confrontado com as trocas culturais que aconteciam desde as missões jesuítas até mesmo no disco lendário *Roots*, do grupo Sepultura, que pesquisou e utilizou vários instrumentos e sonoridades indígenas.

Com o foco no repertório utilizado na formação de professores de música nas licenciaturas de três Instituições de Ensino Superior da cidade do Rio de Janeiro (CBM-CEU, UNIRIO e UFRJ), o artigo *Diversidade Musical e Formação de Professores(as): qual Música Forma o(a) Professor(a) de Música?*, de Renan Santiago e Ana Ivenicki, apresenta o resultado da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos dos respectivos cursos de Licenciatura em Música daquelas instituições, associados à coleta de dados resultante da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com a participação de estudantes e docentes. Na perspectiva política, os autores reconhecem as relações de poder nas práticas musicais, relações essas que estabelecem hierarquias entre as diversas formas, atividades e ritos musicais, refletindo a desigualdade sociocultural e estabelecendo estereótipos, muitas vezes, preconceituosos. A pesquisa conclui que, de forma geral, pode-se constatar que o conservadorismo e tradicionalismo das academias de Música ainda permanece nos PPPs e a identidade institucional dos cursos parece valorizar a tradição das grandes formas musicais, da formação de músicos virtuosos e da notação musical tradicional, revelando que a perspectiva musical eurocêntrica prevalece em detrimento de outras musicalidades. Entretanto, percebeu-se a presença de movimentos de resistências que demonstram que, de forma lenta, as universidades têm se aberto para outras musicalidades. Não obstante esses avanços, foi notado que justamente os gêneros prediletos dos(as) discentes da educação básica do Rio de Janeiro parecem não encontrar espaço na formação de professores(as) de Música e que tal ausência tende a ser reproduzida na formação do licenciando.

Encontramos no artigo *Música e Unidocência: Pensando a Formação e as Práticas de Professores de Referência*, de Cláudia Bellochio, Vanessa Weber e Zelmien Adornes, informações detalhadas sobre o processo histórico nas legislações brasileiras e nas pesquisas no campo da Educação Musical brasileira. As autoras demonstram o grande avanço que houve nas pesquisas em décadas recentes, referente à missão, à atuação e à formação dos professores de referência: os unidocentes, que desempenham um papel fundamental nos ciclos da educação infantil e dos anos iniciais, sobretudo no que se refere à oferta da atividade de educação musical, o que se tornou um novo desafio para estes professores que não tiveram acesso a uma formação musical específica. Depois de uma detalhada análise sobre a formação musical voltada para pedagogos, revelando uma grande carência desse preparo específico, os autores concluem que, por um lado, o professor unidocente não poderia substituir o professor especialista na área de música, contudo, por outro, poderia suprir algumas demandas básicas da inserção do trabalho pedagógico-musical nesses ciclos com formações complementares. São apresentadas algumas pesquisas recentes sobre a presença de componentes curriculares de educação musical nos cursos de pedagogia que, embora não sendo suficientes e satisfatórios, mostram perspectivas interessantes para a necessidade de aprofundar esse debate na concepção curricular da formação pedagógica dos professores unidocentes. O artigo traz as vozes de professores que refletem sobre sua unidocência e suas buscas e expectativas no sentido de inserir a música no seu cotidiano escolar, com a perspectiva de imprimir uma maior qualidade no processo

educativo das crianças, possibilitando ainda um maior contato com formações complementares em combinação com a convivência com professores especialistas em educação musical nos respectivos ciclos.

Finalizamos com um projeto jovem e inovador que se revela no texto *Mitologia dos Orixás: Mostra Artística Interdisciplinar Envolvendo Alunos de Licenciatura*, de autoria tripla de Simone Braga, Luciene Souza Santos e Aaron de Mello Lopes, que traz a experiência aplicada de um projeto pedagógico universitário interdisciplinar como possibilidade de transformar componentes curriculares dos cursos de licenciatura em música, pedagogia e letras da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia. Com o propósito de intensificar o diálogo entre os movimentos sociais, bem como as leis que determinam a obrigatoriedade do ensino de música, artes e a cultura e história afro-brasileira, entre outros, o projeto interdisciplinar foi realizado por três professores que desenvolveram vários conteúdos e metodologias da literatura oral, repertório musical de matriz africana e performance cênica-musical sobre a mitologia dos orixás, entidades da religião afro-brasileira, no sentido do combate ao preconceito religioso, assim como na compreensão das estéticas cênico-poético-musicais específicas da cultura afro-brasileira. Os autores destacam nas reflexões teóricas as possibilidades de diálogos entre os campos da etnomusicologia, da educação musical, da contação de histórias e da performance, assim como apontam, na descrição da metodologia e aplicação prática, o imenso potencial contido em projetos interdisciplinares dessa natureza para a formação criativa de professores, revelado também pelas fotos ilustrativas e os depoimentos dos alunos.

Na seção de estudos encontramos um tema de extrema relevância, abordado por Jordanna Castelo Branco no artigo *Trama na Cinelândia: a Normatização do Ensino Religioso no Município do Rio de Janeiro*, que relata cronologicamente como o campo educacional no município do Rio de Janeiro tem sofrido interferência ideológica e econômica, o que se evidencia na aplicação dos concursos para professores do ensino religioso, entre outros. A autora se debruça, com detalhes, sobre as interferências ideológicas de cunho religioso, analisando o processo de elaboração e a implantação conturbada da Lei Municipal nº 5.303/2011, que cria o quadro permanente de professores de ensino religioso nas escolas municipais da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Por trás das manobras aparentemente religiosas se escondem conflitos políticos entre as Igrejas Católica e Evangélicas e os votos implícitos a serem ganhos na eleições para a prefeitura, além dos conflitos de ideologias que não permitem a pluralidade religiosa e um ensino não confessional nas escolas públicas: “Mais uma vez o campo educacional sofreu interferência do campo religioso pela vertente ideológica, através da criação de um projeto de lei que atendesse à demanda da Igreja Católica pela recuperação de fiéis, o que ficou evidente na formação exigida do professor de ensino religioso e na distribuição de vagas do concurso.”

Desejamos que este dossiê venha a ser uma contribuição relevante para os estudos interessados na relação interdisciplinar e pluricultural entre música e educação.

Katharina Döring
Magali Kleber

OUVINDO A DIVERSIDADE MUSICAL DO MUNDO – PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL COGNITIVA “ALÉM DAS FRONTEIRAS”

*Katharina Döring (UNEB)**

RESUMO

Os campos de educação musical e etnomusicologia nas pesquisas acadêmicas estão cada vez mais próximos na medida em que o Brasil busca reconhecer e integrar as músicas da tradição oral, de matrizes africanas e indígenas entre outras, como patrimônio imaterial e como conteúdos musicais na educação básica. Procuro tecer entre pesquisas interdisciplinares dos campos da etnomusicologia, educação musical, estudos culturais e cognição musical um diálogo crítico e interativo que possa ajudar a elaborar novos parâmetros para uma educação musical baseada na diversidade musical brasileira e das músicas do mundo.

Palavras-chave: Educação musical. Etnomusicologia. Estudos culturais. Diversidade musical.

ABSTRACT

LISTENING TO THE MUSICAL DIVERSITY OF THE WORLD – FOR A COGNITIVE MUSIC EDUCATION “BEYOND BORDERS”

The fields of music education and ethnomusicology in academic research are getting more closer in the way that Brazil is trying to honor and integrate the oral music traditions, of African and Indigenous roots among others, as cultural heritage and special contents for music in basic school. I pretend to weave, between the fields of ethnomusicology, music education, Cultural Studies and music cognition, a critical and interactive dialogue, that might help to formulate new parameters for a music education based on the musical diversity from Brazil and music all over the world.

Keywords: Music education. Ethnomusicology. Cultural studies. Musical diversity.

RESUMEN

ESCUCHANDO LA DIVERSIDAD MUSICAL DEL MUNDO – PARA UNA EDUCACIÓN MUSICAL COGNITIVA “MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS”

Los campos de la educación musical y de la etnomusicología en las investigaciones académicas están cada vez mas cercas en la medida en que el Brasil busca reconocer y las integrar la música de tradición oral, de las matrices africanas e indígenas entre otras, como patrimonio inmaterial y como contenidos musicales en la educación básica. Trato de tejer entre las investigaciones interdisciplinarias de los campos de la

* Professora Adjunta do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (DEDC–I/UNEB) e do Programa de Pós-Graduação Profissional da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (PPGPROM/ EMUS/UFBA).
E-mail: katharina.doring@gmail.com

etnomusicología, educación musical, los estudios culturales y la cognición musical, un diálogo crítico e interactivo que puede ayudar a preparar parámetros para una educación musical basada en la diversidad musical brasileña y de las músicas del mundo.

Palabras clave: Educación musical. Etnomusicología. Estudios culturales. Diversidad musical.

Ouvir a diversidade musical do Mundo? E do Brasil?

Ethnomusicology has the power to create a revolution in the world of music and music education. (BLACKING, 1973, p. 1).

A 31ª Conferência Mundial de Educação Musical, organizada pela International Society for Music Education (ISME), em Porto Alegre (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2014), destacou de forma marcante a reivindicação pela diversidade musical, mediante o tema convidativo “Ouvir a diversidade musical do Mundo”, presente no teor e foco de várias conferências e apresentações musicais, e nas inúmeras comunicações do Brasil, da América Latina e toda parte do mundo. Um apelo marcante foi dado pelas representantes do MinC, Carla Dozzi, e da UNESCO, Maria Rebeca Otero Gomes, na conferência final “Políticas públicas brasileiras para a educação musical”: ambas pronunciaram, com veemência, a importância de incluir a diversidade musical do Brasil, todos os gêneros musicais populares, como também as músicas de tradição oral e seus contextos socioculturais nos currículos e projetos de escolas e espaços educacionais.

Com a Lei nº 11.769, de 2008 (BRASIL, 2008b) – e sua substituta, a Lei nº 13.278, de 2016 (BRASIL, 2016) –, que institui a obrigatoriedade do ensino da Música (agora também Artes Visuais, Teatro e Dança) na Educação Básica, gerou-se um denominador comum sobre a importância da música para o processo educativo e formativo em todos os ciclos de ensino-aprendizagem: tanto acerca do valor intrínseco da prática, percepção e fruição musical para o desenvolvimento das crianças e jovens, como sobre cidadania cultural, que se baseia na concepção da música como conhecimento cultural, estético e histórico. A implementação e aplicação dessa lei tem sido somente o começo de uma longa caminhada de debates epistemológicos,

metodológicos e socioculturais, sendo discutidos de forma contínua, mas que de fato são muito anteriores à Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008b), como, por exemplo, na pesquisa de Margarete Arroyo (2002, p. 26):

Outra observação a ser feita diz respeito à diversidade dos contextos de estudo. São focalizados: grupos culturais tradicionais; grupos urbanos, escolares e não escolares; cenários fortemente vinculados à tradição da música europeia de concerto; cenários vinculados às músicas populares; o papel das tecnologias atuais, como a internet, e nem tão atuais, como a televisão, na aprendizagem musical. Mas, sem dúvida, o maior desafio que a área enfrenta a partir desses estudos diz respeito às ações, principalmente nos cenários acadêmicos e escolares. Algumas questões levantadas nesse sentido são: Como trazer para os sistemas escolares os procedimentos de ensino e aprendizagem de práticas musicais construídos em contextos não escolares? Como podemos recriar as práticas de educação musical escolares e acadêmicas a partir da ampliação da visão de ensino e aprendizagem musical advindas das pesquisas citadas nesse texto? Como formar os educadores musicais na perspectiva da abordagem sociocultural da Educação Musical?

No Brasil contemporâneo, parece haver um consenso genérico e superficial nos espaços educativos e formativos (universitários, escolares e comunitários) sobre o valor da diversidade musical e multiculturalidade: de que a música brasileira e sua impressionante variedade musical representaria um recurso e caminho valioso e inovador para o ensino musical; de que é preciso levar em conta o conhecimento sociocultural prévio dos alunos em seus contextos locais, de idade, gênero, raça, classe, religião, família; de que seria importante assistir a apresentações musicais e experimentar práticas musicais de outros países, incluindo

lugares e culturas distantes e desconhecidos do próprio país.

No entanto, a maioria dos currículos universitários de formação musical mantém-se fechada perante uma transformação mais profunda das metodologias e epistemologias, dos repertórios e práticas performáticas de ensino-aprendizagem em música. Para compreender essa negação da plena e diversa musicalidade brasileira, torna-se necessário aproximar-se, na teoria e na prática pedagógica interdisciplinar, da aplicação da Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008a), referente ao ensino da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, em diálogo com a Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008b), substituída pela Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016), que complementa a obrigatoriedade das Artes Visuais, Teatro, Dança, além da Música. Essas leis deveriam criar fundamentos e metodologias para conhecer e aprofundar as razões históricas e socioculturais da estratificação da sociedade brasileira, longe de superar suas agendas ocultas: etnocentrismo, homofobia, proselitismo, exclusão social e racial, manipulação midiática da sociedade de consumo.

A música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado de sua produção sociocultural. Nos discursos e nas práticas ainda temos dificuldades de incluir todos aqueles ensinamentos das mais recentes pesquisas da área de musicologia, etnomusicologia e mesmo da educação musical (ARROYO, 2007, p. 8).

Assistimos a investimentos consideráveis em novas tecnologias e soluções digitais que atendem à prioridade das políticas de fomento científico: pesquisas e projetos financiados “devem” trazer resultados e soluções imediatistas e midiáticas que podem ser empacotados (e comercializados) em programas, manuais e mídias digitais de fácil instalação, vídeos, data shows etc., representando os praticáveis num mundo quadrado e consumível. Sem dúvida, recursos tecnológicos criativos podem e devem figurar como ferramentas úteis num devido momento e contexto, mas são apenas ferramentas que pouco representam repertórios e vivências humanas circulares, estéticos e sensoriais, tampouco substituem o aprendizado e a percepção musical como um processo complexo, encorpado e integrado, na base da troca e do encontro de saberes:

consigo mesmo, com o outro e com o mundo ao redor. Nesse sentido, etnomusicologia, estudos culturais, cognitivos e construtivistas poderiam acrescentar (e devolver) à educação musical valores que sempre estiveram presentes entre os fundamentos da inovação pedagógica e criativa nos chamados métodos ativos, desde os mestres Dalcroze, Orff e contemporâneos da pedagogia renovada na Europa há 100 anos, e que mudaram a ênfase nas artes para o processo criativo da criança, mediante a iniciação musical e rítmica.

Alge e Kramer (2013), organizadores do livro *Beyond Borders – Welt – Musik – Pädagogik*, destacam na introdução que ambas as disciplinas, Educação Musical e Etnomusicologia, se preocupam com a interação do ser humano com o som, e dão muita importância à perspectiva humana no encontro com o universo sonoro: “As duas disciplinas têm em comum o interesse em perspectivas interculturais sobre cognição musical, sobre o aprendizado de música, sobre a relação entre corpo, espírito/mente, e entre música e dança, assim como o mundo musical de crianças.” (ALGE; KRAMER, 2013, p. 7) A abordagem interdisciplinar e a preocupação com os processos cognitivos e semânticos do ouvir e fazer musical, no campo da etnomusicologia, acompanha a mudança de paradigmas nas ciências sociais, que busca contribuir para uma pedagogia contemporânea, valorizando o processo de percepção e criação sonora:

A etnografia da performance musical [...] abre mão do enfoque sobre a música enquanto ‘produto’ para adotar um conceito mais abrangente, em que a música atua como ‘processo’ de significado social, capaz de gerar estruturas que vão além dos seus aspectos meramente sonoros. Assim o estudo etnomusicológico da performance trata de todas as atividades musicais, seus ensejos e suas funções dentro de uma comunidade ou grupo social maior, adotando uma perspectiva processual do acontecimento cultural. (OLIVEIRA PINTO, 2001, p. 227-228).

Procuo apresentar alguns aspectos interdisciplinares que podem servir como reflexão sobre diversidade musical na educação musical e na formação de professores e educadores musicais, com ênfase nas músicas (e danças) da tradição oral brasileira, para encontrar eixos complementares entre etnomusicologia, cognição musical e estudos

culturais e suas contribuições para uma educação musical interdisciplinar, pluricultural e encorpada!

O eixo da etnomusicologia, Estudos Culturais e a necessidade da diversidade musical para uma pedagogia das músicas do mundo

‘A música do mundo e multicultural’, como afirma o musicólogo e antropólogo Anthony Seeger (2010), ‘mas a educação musical não é’. (ALMEIDA; PUC-CI, 2015, p. 36).

O Brasil iniciou um crescimento impressionante na compreensão, reconhecimento e fomento da sua diversidade cultural, vivendo um fortalecimento a partir das políticas públicas nas culturas e artes, desde o primeiro governo Lula, representado no MinC pelo então ministro de cultura, o músico e compositor Gilberto Gil. Essa expansão não teria sido possível sem a participação de inúmeros ativistas, produtores, educadores e pesquisadores das Artes, dos Estudos Culturais e Ciências Sociais que contribuíram com propostas, pesquisas e projetos para possibilitar o reconhecimento do Brasil sobre si mesmo, a partir das produções culturais urbanas e dos saberes e fazeres tradicionais. Nas performances, comunicações, pesquisas e produções cênico-poético-musicais, o país viveu uma expansão cultural, na promoção de festivais e mercados culturais, simpósios e congressos acadêmicos, planos nacionais e estaduais de cultura, implantação de políticas públicas para cultura e artes etc. Quando o foco muda para a área de educação escolar e universitária nos cursos e disciplinas de música/artes, apresenta-se outro quadro, que pouco acompanhou duas décadas de pesquisa, produção e debate sobre as identidades e diversidades culturais brasileiras e do mundo.

Uma reflexão sobre a abertura (ou não) para o diálogo e pensamento interdisciplinar entre educação musical, etnomusicologia e estudos culturais: nos encontros nacionais e regionais da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET), tem sempre um espaço nas mesas e GTs para pesquisas entre as duas áreas, enquanto nos encontros nacionais e regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), o tema educação musical X

etnomusicologia, é pouco tematizado, e algumas propostas de trabalhos têm sido negadas, com o argumento de que não teriam relevância para a pesquisa em educação musical.

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

A questão da diversidade musical na educação brasileira é sintomática: parece que há um consenso sobre o tema que é reconhecido e ao qual é atribuído valor nos discursos acadêmicos, mas na prática pedagógica e curricular, poucas mudanças efetivas acontecem. Uma das razões certamente é a escassez de ferramentas pedagógicas: falta de material prático e de formação e didática específicas porque o/a professor/a de música não está sendo preparado/a para trabalhar com a diversidade musical do Brasil e do mundo. A grande maioria dos músicos e educadores musicais desconhece o baú enorme das sonoridades, timbres, ritmos, cantos, instrumentos, enfim, as sutilezas e especificidades musicais das tradições populares e dos grandes troncos das músicas negras e indígenas, porque se alimenta nos seus ideais e imaginários musicais de discursos midiáticos que tratam da cultura e música brasileira de forma superficial e/ou exclusivamente do ponto de vista comercial e/ou ideologicamente distorcido a partir dos “legados” eurocêtricos, o que constitui uma pobreza “imaterial”:

Como e possível, na condição de educador ou aluno, conferir existência a algo que não conhecemos, a alguém que não contactamos? Seriam, para nós, intraduzíveis as manifestações culturais, e de vida em geral, dos povos indígenas ou africanos ao universo da rede de ensino dos centros urbanos brasileiros? Ora, não só o poeta traduz. O educador que conhece também a experiência, com suas dificuldades e seus prazeres, que sem temor ou indiferença recria em si, assimila e incorpora, pode, conseqüentemente, reconstruir em outra dimensão o que se propõe a ensinar. O perverso equilíbrio da distribuição em nosso país não está apenas relacionado as questões de costume, como renda, terra etc. Ele está, e muito,

diretamente associado ao frágil acesso ao patrimônio cultural, quase apenas favorecido de forma efêmera. Talvez, aí mesmo, se situe o limite entre a pobreza e a miséria, que, por simplicidade, muitas vezes são confundidas. (KATER, 2015, p. 11).

Esse “frágil acesso”, que dificulta a inserção da diversidade musical nos currículos das escolas e universidades brasileiras, às vezes é determinado pela falta de acesso a produtos e programas culturais diversificados, sendo que é uma falta em todos os sentidos: escassez e precariedade qualitativa de materiais didáticos sem fazer jus à imensurável qualidade e variedade da música brasileira e do mundo; falta de acesso e distribuição para as escolas brasileiras; pobreza da especificidade dos materiais, conteúdos, repertórios e contextualizações, de acordo com os ciclos escolares e faixas etárias. Essa carência material denuncia ainda uma carência de fundamentos, conceitos e saberes aprofundados que precisam acontecer para gerar novos parâmetros e, por consequência, novas ações e pedagogias musicais, o que tem sido um esforço engajado, individual e não remunerado de alguns educadores musicais, não somente no Brasil:

Teaching resources, however, have not developed fast enough for those who are philosophically convinced of the merits of multicultural teaching in music. [...] Still, music teachers have been left largely to their own imaginative devices, to their own extended efforts to design lessons from random resources, and to summers spent reading scholarly writings on the music traditions of unfamiliar cultures. The commitment to providing students with global perspectives in music involved considerable time expenditure for those few teachers who translate, interpreted, and finally applied the results of independent research to their classrooms.¹ (CAMPBELL; ANDERSON, 2010, p. viii).

¹ “Recursos didáticos, no entanto, não desenvolveram tão rápido para aqueles que estão filosoficamente convencidos do mérito do ensino multicultural de música. [...] Ainda, os professores de música estão geralmente deixados sozinhos para sua imaginação e seus esforços próprios para criar aulas a partir de recursos parcos e circunstanciais, passando suas férias a estudar os textos de pesquisadores sobre tradições musicais de culturais desconhecidas. O compromisso de propiciar aos seus alunos uma perspectiva global em música envolveu uma dedicação intensiva em tempo para esses poucos professores que traduzem, interpretam e finalmente aplicam os resultados das suas pesquisas independentes e voluntárias na sala de aula.”

Com maior ênfase sobre o processo, o diálogo e o contexto, a etnomusicologia tem o potencial de ampliar a experiência da educação musical elementar na medida em que práticas e saberes das tradições musicais de culturas regionais, assim como músicas populares que surgem em processos de recriação constante nas periferias urbanas, podem e devem ser incluídas nas metodologias, abordagens e repertórios da educação musical, não somente pelo caráter inclusivo, mas pelo leque de potencialidades musicais e possíveis aprendizados:

[...] fica evidente que em todas expressões musicais estudadas a definição dos conteúdos e das habilidades a serem aprendidas estão vinculadas às competências necessárias para o fazer musical. Tal fato está diretamente relacionado às bases teóricas discutidas ao longo deste texto, que enfatizam a necessidade de uma compreensão holística do fenômeno musical para a compreensão das formas utilizadas para a transmissão dos seus saberes musicais. Pois os conhecimentos transmitidos, bem como os processos e as situações utilizados para tal fim, são definidos em função de aspectos mais abrangentes, valorados e almejados pela prática musical. (QUEIROZ, 2010, p. 115).

O campo interdisciplinar entre etnomusicologia, estudos culturais e educação musical ainda está no início de um caminho promissor para a compreensão de práticas e sistemas musicais diversos e seus desdobramentos nos processos e didáticas pedagógicos, assim como nas estruturas e conteúdos curriculares. As pedagogias orgânicas, tais como aprendizado aural, imitação, mimese, improvisação, sem necessariamente utilizar uma notação musical e ensaios/treinamentos técnicos exaustivos, podem ser encontradas em muitas culturas musicais populares, o que tem sido experimentado em projetos socioculturais que dispõem de mais flexibilidade e aproximação com as comunidades locais do que a escola formal, que se encontra distante da complexidade das tradições populares. Práticas musicais (semi)rurais de regiões geoculturais específicas, as paisagens e geografias sonoras das periferias urbanas e socialmente excluídas; plataformas midiáticas e comunicativas (digitais – blogs, apps, sites, redes, bluetooth; materiais – CD, LP, DVD, livro; convencionais – rádio, TV, revista e jornal);

cenários, palcos, eventos, bares, esquinas, praças interativas das boemias culturais das cidades: todos representam sonosferas cheias de poéticas orais e performances musicais, sonoridades e aprendizados valiosos que devem ser contextualizados na pedagogia musical contemporânea – um desafio para educadores/professores musicais engajados e criativos, os quais, em geral, não possuem critérios, fundamentos teóricos e vivências práticas para trabalhar com músicas (e danças) indígenas, afro-brasileiras e nordestinas. Nos Estados Unidos também, apesar da presença inegável da diversidade musical, pouco se trabalha na formação musical:

*Whether one scans the radio dial, delves deeply into iTunes or other online music sources, examines the work of early twenty-first-century American composers of concert music, or posts compositions online, one discovers a creative mixture of musical styles that draws on many different traditions and processes. [...] Just as spicy salsa has joined ketchup as a national condiment of choice, so have Caribbean-born reggae, Afro-pop, Indian film music, and hundreds of other genres found place in the entertainment centers of American homes as well as in myriad headphones and car stereos. As the authors of this volume argue, we must address this new reality in our classrooms, our ethnomusicological theory, our exhibits and publications.*² (CAMPBELL; ANDERSON, 2010, p. v).

O debate sobre a multiculturalidade, identidade e diversidade musical, e o questionamento das hegemonias culturais e educacionais eurocêntricas, tem sido travado nos Estados Unidos e em muitos países europeus com mais ênfase desde os anos 1980, o que podemos identificar através de importantes autores na educação musical que

2 “Se analisarmos as frequências das rádios ou mergulharmos profundamente no iTunes ou outros recursos musicais online, estudarmos a obra de compositores americanos de música de concerto, ou colocar composições online, descobrimos uma mistura criativa de estilos musicais que se refere a inúmeros processos e tradições musicais diferentes. [...] Assim como o molho picante se juntou com o ketchup, sendo uma opção nacional de tempero, o reggae caribenho, Afro-pop, música indiana cinematográfica e centenas de outros gêneros encontraram seu lugar nos centros de entretenimento de lares americanos e nas miríades dos fones de ouvidos e sons de automóveis. Como alertam os autores deste volume, precisamos direcionar essa nova realidade nas salas de aula, nossa teoria etnomusicológica, nossas exposições e publicações.”

se tornaram referências no Brasil: Reimer, Elliot, Paynter, Swanwick, Small, Campbell, Dunbar-Hill, Volk, Lundquist, Green, Kruger etc., mas poucos chegaram a um distanciamento maior do próprio eurocentrismo durante as primeiras décadas. Por mais que o Hemisfério Norte tenha se aberto para as produções culturais e musicais de povos considerados não ocidentais, o mito da universalidade e da posição destacada da música clássica (explícita ou implícita) preservou-se na educação musical, mas também na etnomusicologia:

*Music may be universal to humankind, but, contrary to the poet Longfellow, music is not the universal language of mankind but, rather, a group of discrete languages or, perhaps better stated, systems of communication, each integrated and unified, and each of them must be learned. Moreover, the general accepted attitude was that although there are these non-Western musics, Western classical music was distinct and different in a separate category.*³ (NETTL, 2010, p. 3).

O conceito da multiculturalidade (na educação musical) representa um termo guarda-chuva para o ensino de diversas tradições e gêneros musicais, que não consiste em nenhuma teoria específica e sim numa agrupação de ideias, práticas e conceitos que buscam, mediante a música (e as artes em geral), lutar por uma maior aproximação e igualdade entre educandos de vários contextos raciais e socioculturais, visando fortalecer identidades culturais e possibilitar um diálogo com respeito e tolerância pelas diferenças. Nos Estados Unidos, mais do que nos países europeus, convivem dois princípios fundantes da nação como construção histórica e sociocultural: um patriotismo exacerbado e forjado que perante o mundo enfatiza sua suposta superioridade, em contraste com o mito histórico da tolerância e integração de um país de “imigrantes”, desde os seus tempos de fundação. O fracasso político (vide eleição de Trump) dessa

3 “Música pode ser universal para a humanidade, mas, ao contrário do poeta Longfellow, música não é a língua universal da humanidade, senão um grupo de linguagens discretas, ou melhor dizendo, de sistemas de comunicação, cada um integrado e unificado, que precisa ser aprendido e estudado. Mais ainda, a atitude geralmente aceita tem sido de que, mesmo existindo essas músicas não ocidentais, a música clássica ocidental seria distinta e diferente, numa categoria separada.”

visão romantizada da convivência “multicores” pode ser comparado com o mito da “democracia racial” no Brasil: enquanto não houver um reconhecimento da violência racial e étnica da colonização das Américas e uma reparação política e epistemológica, não haverá a possibilidade da convivência pacífica entre os diversos e supostamente iguais, o que se evidenciou a partir do 9/11,⁴ quando surgiu um grito pela unidade.

*It takes a momentous event, however, for people to recognize that multiculturalism and the world music movement is still a rough and incomplete blueprint that begs for further detailing, expanded development, and careful working out of professed beliefs into practice [...]. Within one day, Americans no longer felt dissimilar in their ethnic, religious, and economic cultures, but felt united by their constitution, national laws, and social standards, and a schooling system that offers young people the knowledge and skills of a shared heritage. A call for unity, not diversity, was raised, and in some venues the multicultural drive of recent decades seemed to suddenly drop from sight.*⁵ (CAMPBELL; BEEGLE, 2003, p. 22).

Isso não significa que o sonho da multiculturalidade acabou, pelo contrário, reforçou a necessidade de realmente conhecer e estudar profundamente outras músicas e estéticas culturais a partir dos princípios e valores inerentes, a ponto de transformar os paradigmas da arte, filosofia e estética central-europeia. Schippers (2010), alguns anos mais tarde, não concorda com o panorama pessimista, lembrando que as críticas pós-9/11 sobre a diversidade cultural são discursos políticos que não poderiam reverter as mudanças globais da migração e convivência multicultural:

4 Forma curta dos norte-americanos se referirem aos ataques ao World Trade Center no 11 de setembro de 2001.

5 “Requer um evento instantâneo, no entanto, para as pessoas realizarem que o multiculturalismo e o movimento das músicas do mundo ainda e um esboço rude e incompleto que pede muitos outros detalhes, desenvolvimentos expandidos e a elaboração cuidadosa para transformar credos pessoais em práticas musicais. [...] Por um único dia, os americanos não se sentiram mais diferentes nas suas culturas étnicas, religiosas e econômicas, mas se sentiram unidos pela constituição, leis federais, standards sociais, e um sistema escolar que oferece aos jovens o conhecimento e as habilidades de um patrimônio herdado e compartilhado. Um grito pela unidade, não pela diversidade, foi levantado, e em muitos eventos, o movimento multicultural das últimas décadas parecia desabar.”

“Representa uma confusão fascinante entre novas realidades culturais e respostas de políticos perante essas realidades. E muito pouco provável que as culturas sejam ‘desmisturadas’ (e seria altamente indesejável, pois limpeza étnica seria seu primeiro instrumento).” (SCHIPPERS, 2010, p. 28). Ele oferece uma abordagem flexível e flutuante para diversas situações de diálogos e trocas culturais que variam de acordo com região, cidade, bairro, escola, mas também com cada gênero, estilo, grupo cultural e tempo histórico musical (SCHIPPERS, 2010, p. 31): “monocultural --> multicultural --> intercultural --> transcultural.”

Schippers (2010) alerta para a necessidade de compreender as possibilidades das práticas musicais na performance, composição e educação musical, que vão desde a situação monocultural (estando cada vez mais raro) até a multicultural (o mais comum hoje), que se desenvolve nos centros urbanos para o intercultural, e possivelmente o transcultural, onde não haveria fronteiras: um trânsito bastante livre entre várias culturas musicais até na mesma pessoa, no mesmo músico. Todas as possibilidades podem coexistir de forma pacífica, num *continuum*: um estado muda para outro de forma fluida, criativa, instrutiva e complementar.

Os Estudos Culturais contribuíram para uma nova definição de identidade, a qual começa então a ser compreendida como um trabalho de costura para compreender a si mesmo, elaborando vários conceitos como identidade *patchwork*, *bricolage*, ou seja, as próprias escolhas, rupturas e a criação/encenação de si mesmo estão em voga, assim como no contexto transatlântico da Diáspora Africana a noção da bi-culturalidade, bi-musicalidade e dupla consciência a partir das publicações de Hall e Gilroy, entre outros. Essa colcha de retalhos que constitui cada vez mais a identidade subjetiva (enquanto composição de diferentes origens e escolhas culturais e estéticas em e de cada pessoa) das pessoas na contemporaneidade foi tematizada por vários autores que começaram a trabalhar com a ideia da *World Music Pedagogy*, como, por exemplo, Campbell, Schippers, Kruger, Pucci e muitos outros.

O Brasil vive um processo demorado e doloroso de transformar a colonialidade e de reconhecer

o genocídio e epistemicídio dos povos negros e indígenas. Predomina nas posturas institucionais e formativas a omissão e a falta de reconhecimento e compreensão dos saberes e práticas das culturas musicais e da sua riqueza e sabedoria singulares que deveriam ser apreendidas nos gestos, traços e sonoridades. A música popular brasileira (assim como o Jazz nos EUA) deveria assumir, no campo da performance, etnomusicologia e educação musical, que sua matriz musical e seu manancial de personagens e obras criativas continuam sendo prioritariamente negros, indígenas e mestiços, e suas intersecções com músicas europeias.

Quanto aos músicos, ao que parece, no meio erudito e da educação musical é pouco ou nulo o reconhecimento de artistas brasileiros negros de destaque internacional, como Naná Vasconcelos e Moacir Santos, e há necessidade ainda de revalorizar a produção de músicos históricos como [...] Pixinguinha – instrumentistas, compositores e improvisadores. Precisamos reconhecer também aqueles músicos socialmente brancos cuja produção se fundamenta nos repertórios e modos de fazer musicais de matrizes africanas do Brasil, do Caribe, e dos EUA, por exemplo, o compositor e instrumentista Hermeto Pascoal, entre outros. Ainda, temos o enorme campo das culturas e dos cultores populares tradicionais de matrizes africanas que vêm ganhando visibilidade pelas políticas públicas federais dos últimos anos. (MAKL, 2011, p. 58).

Os processos identitários (individuais e coletivos) são contínuos e complexos: às vezes invisíveis e silenciosos por muito tempo, às vezes explodem numa expressão cultural e musical inovadora, mas, em geral, fogem do controle das instituições educacionais. O contexto escolar não pode se superestimar em pensar que vai determinar os comportamentos e gostos musicais de crianças e jovens ao oferecer uma aula de música intercultural, num universo de culturas e cenas juvenis que estão em permanente transformação e fortemente influenciado e manipulado pelas mídias comerciais e sociais. Por outro lado, os educadores (musicais) deveriam ter a consciência de que a liberdade das escolhas e concepções sobre si mesmo e os mundos ao redor depende da oferta de escolhas e mais ainda do acesso, do reconhecimento e da decodificação dessas ofertas! Barth (2013, p. 74-78) sugere três

abordagens complementares, para a educação musical intercultural, a ser adaptável ao Brasil e diversos contextos culturais:

- a) Trabalhar a riqueza musical, criando interfaces entre diversas culturas musicais; focar em músicas populares performáticas, incentivando a participação ativa; tecer temas universais nas culturas musicais (ciclos: nascimento, morte, casamento etc.). A etnomusicologia contribui não somente como fornecedor de conteúdos, mas também na metodologia. Importante lembrar que misturar e oferecer sem critérios e fio condutor pode levar a uma visão superficial e incentivar preconceitos e banalizações.
- b) Inclusão das culturas musicais dos alunos em sala: os temas de migração, integração e demarcação de práticas musicais, superando preconceitos racistas e religiosos, incentivando a troca e a construção de pontes culturais.
- c) Inclusão de todas as culturas musicais da escola, da cidade, da região, do país e da presença midiática em televisão, rádio, internet – uma abordagem de extrema importância para o Brasil, com sua riqueza musical e presença e experiência cultural ainda sendo menosprezada nos meios de comunicação e nos espaços educacionais.

O campo da etnomusicologia debate continuamente temas como contemporaneidade-tradição, preservação-mudança, autenticidade-adaptação, e acompanhou de forma crítica nas últimas décadas as teorias da pós-modernidade, Estudos Culturais e descolonização. Tópicos que precisam ser trabalhados na pedagogia contemporânea como ponto de partida para ouvir e discutir músicas de múltiplos contextos históricos e socioculturais, ajudando crianças e jovens a desenvolver um senso crítico e diferenciado sobre os saberes e fazeres musicais:

Rather, the questions raised by concerns for authenticity, when interacting with any musical processes and products, might be better phrased as: How was this music produced? For whom? In what context? For what purpose? With what influences? These questions move us past the authentic/inauthentic dichotomy, and even past the authenticity/compromise continuum, to look at each musical interaction in its specific context. This approach is ultimately more inclusive of the many ways music exists in the world today, and more relevant to practices of both culture and music at the beginning of the twenty

first century.⁶ (JOHNSON, 2000 apud KRUGER, 2013, p. 94).

A dificuldade de levar essas abordagens para as escolas, com sua visão estreita sobre currículo, conteúdo programático, avaliação e rendimento escolar, se insere num debate mais amplo na sociedade brasileira e na comunidade escolar (pais, professores, alunos, gestores etc.), o qual parece estar regredindo atualmente, no sentido de achar que a negação das diferenças, estabelecerá alguma neutralidade e objetividade (vide o debate sobre “Escola sem partido”), enquanto o ódio se alastra (racismo, xenofobia, homofobia, misoginia e intolerância religiosa), porque a suposta objetividade se revela como forma mascarada de um “ideal universalista”, ou seja: cristão, branco, masculino, capitalista.

Uma das possíveis saídas desse impasse nos paradigmas políticos e educacionais encontra-se nos milhares de projetos culturais que se multiplicaram por todo Brasil em comunidades periféricas, rurais e urbanas, justamente aquelas que menos atenção recebem por parte das instituições estatais. Práticas socioculturais e musicais começaram a se misturar com as experiências e didáticas das pedagogias comunitárias que visavam, em primeiro lugar, a melhoria social e econômica das comunidades, marcadas por alto índice de violência, fome, destituição familiar, tráfico de drogas, entre outros indicadores de exclusão social e racial. Nos últimos anos surgiram novas produções artísticas e pedagógicas que encontram nas criações e práticas musicais uma ferramenta poderosa de desenvolvimento humano: a educação musical multicultural cria uma conexão e expressão forte nas músicas comunitárias, porque diferente do sistema educacional formal, revela-se capaz de colocar em prática o diálogo intercultural e a diversidade musical existente em e ao redor da comunidade.

⁶ “Ainda, as questões levantadas sobre autenticidade, quando interagindo com qualquer processo e produto musical, poderiam ser melhor formuladas da seguinte forma: Como essa música foi produzida? Para quem? Em que contexto? Para que finalidade? Com quais influências? Essas perguntas nos levam para além da dicotomia autenticidade/inautenticidade, olhando para cada interação musical no seu contexto específico. Essa abordagem tem sido recentemente mais inclusiva para as muitas formas das músicas existirem no mundo contemporâneo e muito mais relevante para ambos, cultura e música, no início do século XXI.”

Dessa maneira, o fazer musical é transferido do mundo artificial da aula de música para um contato e diálogo com o mundo musical de diversas culturas, tanto pela presença de cursos com músicos de tradições musicais específicas, como pelas atividades fora dos muros da escola. Essa concepção de aula de música multicultural, mediante seu ideal democrático do fazer musical e sua vivência real e autêntica de diversas culturas musicais, poderia ter uma influência real sobre a sociedade, assim conduzindo para uma aplicação concreta dos objetivos da educação musical multicultural, crítica e antirracista. (KERTZ-WELZEL, 2007, p. 87).

Schippers (2010, p. 95) reforça a ideia de que as músicas do mundo podem e devem ser trabalhadas além dos muros da escola formal, e apresenta perspectivas e características a serem aplicadas e adaptadas para vários contextos, para uma educação musical na diversidade e na comunidade – *Community Music Activities (CMA)* – e que posteriormente retornariam como ferramentas, estruturas e experiências para a escola:

- a) CMA estimula o desenvolvimento do conhecimento musical ativo, através de múltiplas relações e processos de professor/aluno e um ensino-aprendizagem flexível e várias formas de transmissão (aural, notacional, holístico, experimental, atomístico);
- b) CMA coloca a ênfase na variedade e diversidade de músicas que refletem e enriquecem a vida cultural da comunidade e envolvidos, com ênfase na participação ativa no fazer musical de todas as maneiras (performance, improvisação e criação);
- c) CMA zela pela excelência e qualidade em ambos: processos e produtos do fazer musical relativos a objetivos coletivos e individuais dos participantes;
- d) CMA pode ser intervenção ativa na paisagem sociocultural por educadores de música comunitária para restaurar a música na comunidade e outros valores socioculturais;
- e) CMA demonstra respeito com a propriedade cultural e intelectual da comunidade e o reconhecimento de ambos, das autorias coletivas e individuais de músicas, honrando origens e intenções de práticas musicais específicas (religiosas e rituais de passagem).

A concepção pedagógica orgânica nas comunidades musicais não pode ser considerada genuinamente nova, visto que no contexto cultural de músicas africanas sempre estiveram presentes, segundo Nketia (1999, p. 55), que descreveu a educação musical comunitária desde os anos 1970: “Música africana deve ser vista em vários níveis de abstração; a) o nível conceitual ou nível de teoria; b) o nível processual ou nível de criatividade e performance; c) o nível de valores, inclusive valores estéticos e sociais; d) o nível do contexto.” As músicas africanas (e da afro-diáspora) colocam sua ênfase em valores complexos e entrelaçados que prezam pela escuta, observação e participação social ativa, enquanto relação e experiência social, compartilhada pela comunidade, sem linha divisória entre audiência e performance.

As músicas africanas fornecem uma visão mais ampla sobre o que poderia ser compreendido como “música” que não seja somente a plataforma central-europeia com seus “pré-requisitos”: escrita e leitura de partitura, considerado parâmetro “universal” acerca de música e execução musical; afinação “bem-temperada” e “leis” da harmonia musical; distanciamento entre público, músico, compositor, obra musical, entre muitos outros. Esses parâmetros diferem crucialmente do etos de músicas africanas, que coloca o ser humano e sua interação social no centro do fazer musical, levando ao conceito do *Musicking* (SMALL, 1987), inspirado nas musicalidades negras: perseguidas e rejeitadas – as vozes, sonoridades, danças e gestos, mediante rituais e ritmos do tronco africano – formam o eixo central da “música social” nas comunidades negras, e representam um esforço tremendo por todas as Américas:

Em grande medida, foi devido à flexibilidade e à descentralização do fundamento cultural africano que os escravizados foram capazes de criar rituais para celebrar sua identidade; seu fazer musical (*musicking*), suas poesias e danças não dependiam nem de fontes escritas, nem da presença de especialistas e estavam assim abertas e disponíveis para a recreação infinita não somente para poucos, mas para todos. (SMALL, 1987, p. 81-82).

A diáspora africana, como complexo político, histórico, sociocultural e estético, tem sido pesquisado, registrado, cantado, dançado e debatido nas

últimas décadas nas Américas e na Europa, porém com pouca intensidade no Brasil. As músicas e danças representam as mais importantes expressões da cultura crioula, que surgiu entre os descendentes africanos, povos indígenas e imigrantes europeus no *Mundo Novo*: a emergência de centenas de gêneros e estilos musicais e dançantes que mais tarde seriam consagrados na história do Blues e Jazz, dos ritmos afro-cubanos, sambas brasileiros entre outros. As expressões musicais são e foram geradas a partir do século XIX e durante todo o século XX desde os países africanos, passando pela diáspora africana nas Américas, incorporando elementos musicais europeus e indígenas, abrindo novos caminhos nas metrópoles, onde a presença das culturas afrodescendentes é obrigatória na cena da música popular contemporânea.

[...] demonstram que ‘América’ continua sendo uma fronteira contestada e inquieta: nós estamos continuamente redefinindo o que significa ser um nativo, latino, anglo, branco ou negro americano. Como o compositor de salsa Ruben Blades diz, nós estamos sempre ‘buscando América’, descobrindo e inventando América. (Small vai além, em dizer que a música africano-americana é uma ‘contribuição central [...] para o a corrente principal da cultura humana’. (AUSTERLITZ, 2005, p. 6).

No entanto, percebe-se que as musicalidades da diáspora africana, são pouco estudadas no Brasil, onde a Música Popular Brasileira e o Samba ocupam o espaço midiático com um discurso que diminui a contribuição negra (e indígena) na criação musical singela. O ambiente cultural e acadêmico, nas últimas décadas, começou a estudar os “brasis”, (re)conhecendo sua diversidade cultural, afirmando e registrando as tradições musicais dos povos formadores, mas a busca pelas Américas musicais quase inexiste nas pesquisas, grupos de estudos e bibliotecas brasileiras: no diretório (CNPQ) de grupos de pesquisa, constam apenas dois grupos de pesquisa (história) que tratam da memória da diáspora africana (sem música), um grupo de pesquisa (história) que estuda o Atlântico Negro (sem música), um grupo de pesquisa em artes sobre o Caribe e a América Latina (cultura indígena e açoriana), sem foco na contribuição musical africana e da diáspora africana, e nenhum grupo de etnomusicologia e educação musical que

procura preencher as lacunas sobre as tradições musicais africanas ou de matrizes africanas no Brasil, Caribe e América Latina.

A produção de conhecimentos específicos sobre as práticas musicais negras é central para avançar na construção desses marcos de conceitualização. Ao mesmo tempo precisamos avançar na análise das consequências epistemológicas da colonialidade, dando conta da inadequação das ferramentas conceituais criadas para o estudo da cultura dos setores dominantes quando aplicadas ao estudo da cultura dos setores populares, especialmente tratando-se de músicas de matrizes africanas. O que precisamos é construir ferramentas conceituais a partir dessas mesmas práticas musicais e da sensibilidade que elas implicam, bem como dos processos das nossas práticas intelectuais e acadêmicas em estudá-las. (MAKL, 2011, p. 58).

Com essa frase final de Makl (2011) (“o que precisamos é construir ferramentas conceituais a partir dessas mesmas práticas musicais e da sensibilidade que elas implicam...”), gostaria de construir a ponte para o próximo eixo, que trata dos conceitos implícitos e sensíveis nos fazeres musicais, nas corporeidades e sensibilidades estéticas dos povos da diáspora, dos povos brasileiras, e que vão além dos debates socioculturais, históricos e antropológicos, porque têm uma importância profunda para estudos da “cognição musical e encorpada”.

O eixo dos estudos da cognição musical na cultura e a necessidade da “cognição encorpada e situada” para uma educação musical com “sentido”!

My concern for an anthropology of the body rests on a conviction that feelings, and particularly fellow-feeling, expressed as movements of bodies in space and time and often without verbal connotations, are the basis of mental life. (BLACKING, 1977, p. 21).

A poesia cantada na música africana e da afro-diáspora se expressa pelo uso criativo da metáfora, do subentendido, por vezes malicioso, brincalhão e/ou sensual, construindo uma prática discursiva que se alimenta da improvisação poético-musical e dos recursos gestuais e performáticos, constituindo um acervo imenso da memória e presença cultural dos africano-americanos, perpetuado e

transformado ao longo dos séculos da escravidão, repressão e pós-abolição. A performance negra cênico-poético-musical transcende o substantivo “música”, e pode ser melhor compreendida com o conceito *musicking*, de Small (1998), enquanto verbo e ação:

A natureza e o significado fundamental de música não está nos objetos, nem mesmo nas obras/composições musicais, mas na ação, no que as pessoas fazem. É somente no ato de compreender o que as pessoas fazem, quando tomam parte num ato musical, que esperamos entender sua natureza e função que preenche na vida humana. [...] O livro, então, não é muito sobre música, mas sobre pessoas, como elas tocam e cantam, escutam e compõem e mesmo como elas dançam (porque em muitas culturas, música não acontece se ninguém está dançando, por ser tão integrado ao ato musical), e sobre a sua – nossa – maneira de cantar, tocar, compor e escutar. [...] Eu propus esta definição: fazer música é participar com qualquer habilidade numa performance musical, providenciando material para a performance (chamado de composição), ou dançando. (SMALL, 1998, p. 8-9)

Além dos aspectos musicológicos e sonoros das músicas de matriz africana, deve-se levar em conta o contexto das canções e ritmos negros, transmitidos oralmente durante séculos de escravatura, na postura corporal, vocal, poética e psicológica, valendo-se de metáforas e alegorias que poderiam ocultar e preservar segredos religiosos e de organização coletiva. Através de palavras com duplo sentido, expressões das línguas africanas, gritos, ruídos, gestos, mímicas, passos, olhares e a combinação específica e criativa dos signos estéticos, sonoros e corporais, os segredos e saberes particulares das culturas africanas poderiam ser passados para a comunidade como avisos, ensinamentos e alertas musicais. A ideia da iniciação encontra seu sentido no contexto religioso e espiritual, mas é interessante observar que o conceito está sendo utilizado no educação musical, como iniciação musical.

Elas [as músicas do mundo] cumprem seu sentido na sua maior presença em situações concretas da vida, assumindo um significado justamente pelo seu enraizamento funcional nas ações culturais, nas danças e nos rituais. [...] De qualquer forma, essa camada interior e profunda requer um grau de iniciação,

que não se abre e deduz somente pela audição, mas pela fusão de audição e conhecimento experiente. (KRAMER, 2013, p. 51).

Numa perspectiva mais profunda, percebe-se que a música como linguagem abstrata e efêmera necessita de uma “iniciação”, a qual, nas músicas de tradição oral, se transmite pela experiência presencial nos rituais, nas danças e narrativas. A Música configura-se como um universo “misterioso”, altamente semântico e poético, o qual, por mais que seja enquadrado e codificado em categorias racionais (notas, cifras, signos), consiste em algo “numinoso”, que precisa da vivência corporificada das particularidades de cada contexto sonoro e estético:

Mais do que entender teoricamente, é importante ouvir e vivenciar uma música multicultural buscando compreender o sentido real de cada manifestação, criando conexões com as origens de determinados estilos, e não simplesmente usá-la como uma melodia a mais, sem entender o contexto no qual ela está inserida. Instrumentos musicais, ritmos, formas de tocar, gestual, vestimentas, arquitetura, pinturas e danças são uma porta de entrada para desvendar um mundo particular e, ao mesmo tempo, universal. (ALMEIDA; PUCCI, 2015, p. 21).

O mais importante nesse processo do aprendizado, da racionalização, da codificação e da abstração é o reconhecimento da experiência real, corporal e sonora, mediante nossos sentidos, os quais, na sua melhor combinação e potencialização, podem fornecer-nos uma compreensão (“iniciação”) musical mais profunda. O nível significativo da diversidade e identidade musical começa pela percepção auditiva, gerando pertencimento e identificação: todo processo de iniciação musical tem seu ponto de partida através da auralidade, o que tem sido preocupação de vários etnomusicólogos recentemente, principalmente John Blacking (1973), que se indagou sobre as condições universais de emergência da atividade musical e as características da inteligência e semântica musical em diversas culturas.

A inter-relação entre música, cognição, afeto, cultura e sociedade foi expressa por Blacking na retórica de binômios (processos e produtos musicais, estruturas profundas e de superfície, habilidade humana e sistema cultural). Um outro, porém, celebrou-se

como síntese de sua concepção de etnomusicologia: som humanamente organizado e humanidade sonora/saudavelmente organizada. (TRAVASSOS, 2007, p. 197).

Max Peter Baumann (2013), um etnomusicólogo de referência no campo das músicas do mundo, aprofundou a relação entre etnomusicologia e educação musical, em consideração dos estudos de cognição. Ele reflete sobre o ensino e a aprendizagem enquanto processos biculturais e multidirecionais, como sistemas fluidos e possibilidades de ouvir, escutar e compreender além das fronteiras, assim como a necessidade de elaborar estruturas interpretativas que não focam somente no aprendizado de fatos, dados e técnicas, mas na abertura para desenvolver a própria consciência, porque os atos de ouvir, escutar e entender são construções cognitivas influenciadas/moldadas pela cultura ao redor. **Escutar e Entender** não são pressupostos passivos e sim atividades e interações socioculturais e psicoemocionais que precisam ser valorizadas, o que no Brasil, com um nível dramático de manipulação e poluição sonora, representa um desafio constante. Baumann (2013, p. 27) aponta para a escuta intercultural, permitindo maior transcendência e complexidade na percepção auditiva: “No diálogo intercultural, não se exige o conhecimento de fatos em primeiro lugar, mas a disposição para o desenvolvimento da própria consciência.” O ato de escutar precisa ser reconhecido como ação dialógica, interativa e inclusiva, porque interconecta os sentidos, os pensamentos e as emoções de cada pessoa, o que durante o século XX ficou para trás porque a **Visão** se sobrepôs à **Audição**: “A teoria do Olhar no direcionamento analítico do olho, implica na divisão entre objeto e sujeito. A teoria do Escutar, no entanto, frisa a consciência transpessoal pela revogação dessa divisão. O Olhar atribui, se distancia e domina: é um sentido de distância.” (BAUMANN, 2013, p. 28). O Escutar representa um sentido de conexão e interação consigo mesmo, o outro e o mundo. Entre pensamentos espirituais, transpessoais e neurocientíficos, encontram-se as bases da “Escuta intercultural e transdisciplinar”, e Baumann (2013) ainda lembra que a união dos sentidos já fora muito mais valorizada na filosofia ocidental como, por exemplo, na obra de Popper

e Eccles, que aprofundaram a teoria da interação entre o interior e o exterior, fazendo referência tanto à filosofia hermenêutica como às filosofias orientais que postulam a necessidade de perceber unidade em todas as coisas, pela combinação de estudo, reflexão, pensamento, mas em primeiro lugar pela percepção sensorial, que encontra na audição o primeiro sentido para a apreensão de si e do mundo: “Nós não escutamos apenas com o ouvido. E a interação dos sentidos que faz nos perceber, interpretar e compreender o mundo. O escutar, pensar e agir musical estará sempre conectado com o olho, o corpo, o movimento, a emoção e a mente.” (BAUMANN, 2013, p. 27).

Os processos de percepção enquanto sistemas interligados, estão sendo estudados pela cognição cultural, neurociências, psicologias transpessoais e ciências sociais de forma interdisciplinar, porém ausentes na formação de músicos, educadores musicais e muito menos na pedagogia, resultando numa atitude unilateral e desencorpada nas metodologias de ensino-aprendizagem. A “cognição incorporada e situada” (BAUMANN, 2013, p. 27) reconhece a importância da localização e contextualização sociocultural, e precisa ser incluída e estudada na formação de professores em geral, mas principalmente na formação de músicos e educadores musicais, porque corrobora a noção da percepção ativa, encorpada, sensorial e dialógica da aquisição, ou melhor, da troca e reconstrução de conhecimentos entre o sujeito e o mundo.

Propomos o termo atuação para designá-la, para enfatizar a convicção crescente de que a cognição não é representação de um mundo preconcebido por uma mente preconcebida, mas, ao contrário, é a atuação de um mundo e de uma mente com base em uma história da diversidade de ações desempenhadas por um ser no mundo. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 9).

A grande área da cognição musical abrange teorias de percepção e expressão estética as quais, na contemporaneidade, aprofundam múltiplas ligações entre os sentidos e a percepção sensorial com a visão da neurobiologia e o conceito da autopoiese,⁷

7 Do grego *auto*, “próprio”, e *poiesis*, “criação”, termo criado nos anos 1970 pelos neurobiólogos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

que contribuíram no desenvolvimento de teorias construtivistas e sistêmicas. A “cognição encorpada e situada” alcança seu melhor desempenho e qualidade estéticos na junção e soma das partes:

Todo mundo apenas consegue aprender a partir de si mesmo. Nós não podemos ensinar a um outro sistema nervosa, percepção e comportamento. No fundo, não podemos ensinar nada a uma outra pessoa. Todo mundo somente aprende para si mesmo com a própria atenção e o próprio comportamento. Ensinar neste sentido, só pode significar. Que nos conduzimos o aprendiz a situações, que o ajudam a aprender aquilo que ele quer aprender mediante sua própria percepção e ação. Este caminho leva a autonomia. (JACOBY, 2000, p. 28).

Se o pensar apreensivo ocorre pela percepção de todos os sentidos, que por sua vez estão interligados com as necessidades, vivências e desejos fisiológicos e psicoemocionais, este processo pode ser considerado um processo estético, no qual forma e conteúdo são conectados inextricavelmente: “O conceito da educação estética nos serve aqui como denominação de um princípio pedagógico, que busca levar em conta está nova relação” (KRIEGER, 2004, p. 24). Não se trata de “aprender arte” e sim do fato de que o processo inteiro de crescer e aprender deve ser considerado um processo criativo, que toma as sensações e cognições estéticas e encorpadas como base. Isto não significa que o fato artístico e musical não teria um significado próprio, mas é importante compreender a ponderação específica do aprendizado estético no desenvolvimento de crianças, principalmente para incentivar e desenvolver este potencial (latente) de forma mais significativa: “A educação estética tem um papel-chave atualmente na crise do aprendizado escolar. A insuficiência da educação escolar, que se limita ao desempenho lógico-conceitual e a conhecimentos testáveis, devolve um novo significado para o aprendizado estético-lúdico [...]” (KRIEGER, 2004, p. 97-98). Não se trata de conteúdos decorados e gestos imitados, mas de **como aprender: da construção estética do acesso à realidade**. Sobretudo, a pedagogia da educação infantil e a pedagogia do lazer e de jovens em projetos socioculturais estão familiares com repertórios e práticas da educação musical e artística, porque reconhecem e valorizam o potencial criativo e

transformador da apreensão estética da realidade, o que não significa que a mesma deveria ser excluída do procedimento escolar formal.

Este *modus* da ‘apreensão ativa da realidade’, aqui abordado, se encontra em contraste com a predominância dos métodos receptivos-passivos da transmissão dos conhecimentos no sala escolar, os quais os representantes da ‘educação estética’ sempre criticaram como unilateral, por não dar espaço e nem levar em conta a competência cognitiva sensorial e tampouco a motivação individual de cada aluno. [...] O aprendizado pela experiência e seu retorno para a motivação individual no ato da apreensão criativa e formativa da realidade e seus saberes devem se tornar igualmente ponto de partida na didática, como a aprendizado conceitual e dedutivo da transmissão racional dos conhecimentos. (KRIEGER, 2004, p. 99).

A pedagogia renovada na Europa do início do século XX deu ênfase à força criativa da criança e enriqueceu a perspectiva pedagógica com sua visão sobre a apreensão estética e encorpada da realidade. Justamente em relação à percepção auditiva em combinação com um trabalho pedagógico cotidiano com movimentos, ritmos, música, dança e suas combinações, surgiram um século atrás as bases da euritmia, iniciação musical, percepção e criatividade, que devem ser novamente discutidas e desenvolvidas, considerando variações históricas, estéticas e culturais. Precisamos de um debate crítico acerca das ideias e dos fundamentos filosóficos da pedagogia renovada, antroposófica, escola nova e dos educadores musicais da primeira geração, em combinação com as conquistas do construtivismo, neurociências e estudos da cognição que retomam a perspectiva encorpada e localizada no indivíduo em permanente diálogo e reconstrução com seu ambiente das mais criativas formas.

[...] é preciso olhar para os variados modos como o nosso corpo (com nosso cérebro dentro dele) se conecta ao ambiente quando experienciamos este fenômeno absolutamente fantástico e imprescindível que chamamos de música. A música não está na cabeça de quem ouve e, portanto, não é uma representação; a música não está nos sons produzidos pelos instrumentos e, portanto, não é uma realidade objetiva. A música é uma propriedade emergente de um acoplamento informacional bastante específico, entre um ouvinte com sua história de interações

(seus hábitos de escuta) e estímulos sonoros [...] configurados dentro de certos padrões históricos e culturais. Música é experiência – uma experiência que transcende o indivíduo, o tempo e o local. (OLIVEIRA, 2014, p. 31).

A experiência musical, corporificada e transcendental ao mesmo tempo, precisa ser mais valorizada na educação musical e na formação dos músicos e professores de música, a qual ainda lida prioritariamente com música como objeto materializado e quantificado, sem incluir as dimensões de interação social, de percepção e construção semântica entre sujeito e o mundo ao redor, e sem levar em conta as possibilidades perceptivas e expressivas enquanto experiência subjetiva e corporificada no seu meio sociocultural:

*La condición de posibilidad para que tengamos conceptos significativos está intrínsecamente vinculada a su conexión con nuestros cuerpos y la experiencia corporal. Conceptualización, categorización, e inferencia nacen en gran parte de la naturaleza de nuestro cuerpo: de nuestros esquemas de motricidad, de nuestra capacidad de percepción gestáltica y de formación de esquemas de la imaginación. [...] El cuerpo está metafóricamente en la mente, como la mente está metafóricamente en el cuerpo. Cuerpo y mente son una unidad indivisible metafóricamente. Metáfora conceptual y experiencia musical pre-lingüística se encuentran sobre la misma base: la corporeidad. Por esta razón, no es sorprendente que nuestros discursos musicales, tanto cotidianos como académicos, hagan uso sobreentendido de metáforas para establecer una comunicación lingüística sobre la música.*⁸ (PELINSKI, 2005, p. 25).

Essa relação entre corpo/mente, percepção, imaginação, intenção, construção e discurso na música está muito mais presente nas músicas populares e

⁸ “A condição da possibilidade para que tenhamos conceitos significativos está intrinsecamente vinculada a sua conexão com nossos corpos e a experiência corporal. Conceitualização, categorização e inferência nascem em boa parte da natureza do nosso corpo: dos nossos esquemas de motricidade, de nossa capacidade de percepção gestáltica e da formação de esquemas da imaginação. [...] O corpo está metafóricamente na mente, como a mente está metafóricamente no corpo. Corpo e mente são uma unidade indivisível metafóricamente. Metáfora conceitual e experiência musical pré-lingüística se encontram sobre a mesma base: a corporeidade. Por essa razão, não é surpreendente que nossos discursos musicais, tanto cotidianos como acadêmicos, fazem uso subentendido de metáforas para estabelecer uma comunicação lingüística sobre a música.”

de tradição oral das demais culturas do mundo do que nas músicas “eruditas”. Nas músicas populares, que existem em função de e/ou combinação com danças, rituais e encenações, ocorrem simultaneamente vários níveis de percepção, expressão e aprendizagem estéticos corporificados, formando um conjunto sinérgico. Essa visão representa o âmago da criatividade estética; em outras palavras: as percepções ancoradas na vivência corporal (auditivas, visuais, sensoriais, cinéticas, psico-emocionais, sociais etc.) formam um todo que potencializa e transcende as competências de percepção, execução e aprendizado musical. A sinergia da percepção estética refere-se simultaneamente à integração dinâmica do processo de percepção e execução através de todos os sentidos em conjunto. Isso acontece mesmo priorizando o sentido da audição musical, e possibilita a transposição das competências sensoriais-musicais adquiridas para outros níveis de aprendizado e execução de elevada complexidade. A percepção estética acontece de forma singular em cada pessoa, num ambiente sociocultural que atribui significado à execução musical em combinação com gestos coletivos, confluindo para a percepção social do fenômeno musical, que não pode ser separado do contexto. Essa percepção social é pouco contemplada em música, geralmente priorizando os aspectos musicais técnicos desconectados da semântica social, que por sua vez influencia a qualidade sonora da performance. A teoria da percepção social representa, por um lado, a influência da condição social sobre as percepções singulares, como também a percepção do acontecimento social como um todo, isto é, uma performance musical da tradição oral representa uma experiência estética e intencional com vários níveis de percepção entrelaçados e simultâneos, gerando um reconhecimento sensorial: “Percepção e aprendizagem fornecem o contexto e a condição social para a apropriação da realidade como uma realidade da cultura humana” (KRIEGER, 2004, p. 508). A função da arte encontra-se aqui no seu contexto original, que preserva o ritual da integração, renovação e comunhão e traz a memória musical e estética inscrita no corpo e na alma dos protagonistas musicantes e dançantes em conexão com a memória social. Através da simultaneidade de vários níveis de percepção e expressão

estéticas, no contexto corporificado e localizado, surgem qualidades criativas como um terceiro e novo elemento: vivências que geram marcos de aprendizagem cognitivos, estéticos e sensoriais que possibilitam e ancoram a experiência individual no contexto sociocultural.

Essas habilidades e competências são fruto dos processos de percepção e aprendizado estéticos, mas não são exclusivas à atividade musical e sim de grande potencial em muitas situações de aprendizado. O fundamento das formas musicais e estéticas de percepção, aprendizado e expressão, uma vez construído e mantido ao longo da vida, contribui para a melhoria de qualidade de vida individual, como do coletivo, e deve ser considerado como direito humano, no sentido da educação estética e musical como princípio pedagógico: as competências e habilidades estéticas, musicais, cognitivas e psicofísicas requerem a experiência concreta, sensorial e autodeterminada. A exigência para uma vivência e apreensão sensorial das realidades materiais e imateriais em todas suas expressões e formas auditivas, visuais e sensoriais está se tornando um “luxo” para crianças e jovens que se encontram e “movimentam” cada vez mais em espaços virtuais, enquanto percepções e habilidades sensoriais, físicas e empáticas estão atrofiando, ou pior, não se desenvolverão!

Ao longo de muitos anos de pesquisa e interação no universo de músicas/danças de tradição oral e de matrizes africanas no Brasil, especialmente na Bahia, estudei essa relação entre percepção e expressão musical e cênica, e o potencial incrível que está contido nessas práticas para o aprendizado estético e sociocultural, e sobretudo musical, principalmente durante os anos dedicados à tese de doutorado (DORING, 2012) e ao projeto *Cantador de Chula*, que resultou em produção de CDs, filme e num livro (DORING, 2016). Mediante múltiplas habilidades e competências musicais dos mestres e mestras no samba de roda e muitas outras tradições cênico-poético-musicais de matrizes negras, indígenas e europeias, torna-se compreensível como as músicas afro-brasileiras representam um elemento catalisador e enriquecedor ao longo de suas vidas, que se constituem como parte importante na maturidade interna e externa dos seus protagonistas. Um desafio grande consiste na inclusão da riqueza

cultural das músicas/danças afro-brasileiras numa pedagogia brasileira contemporânea, sem perder sua qualidade e integridade. As músicas/danças das tradições populares e sagradas do mundo são marcadas por características de aprendizados no sentido da “cognição encorpada e situada” que desenvolvem determinadas qualidades e competências, e que formam uma trindade de estudos necessários para estruturar e compreender novos paradigmas e fundamentos práticos e teóricos de uma educação musical brasileira, de acordo com os tópicos elaborados na minha tese de doutorado (DORING, 2012).

Aprendizado sociocultural

A vivência dos diversos rituais, festas e performances, nos quais o samba de roda é parte integrada, contribui com o aprendizado social porque as crianças aprendem a ocupar seu espaço na comunidade e percebem e respeitam outras pessoas nas suas funções e expressões singulares. O ritual ou performance constitui-se como momento da integração: diferenças são postas de lado ou disputadas de forma estética; pertencimento e coesão do grupo são fortalecidos. O aprendizado acontece de forma orgânica numa pedagogia de convivência e de respeito pelas diferenças; o balanço entre o desenvolvimento estruturado e livre, que dependem entre outros do próprio interesse, compromisso e comportamento. O samba de roda e outras tradições culturais formam a memória coletiva, no sentido de história oral e identidade sociocultural da comunidade. Nos momentos da convivência prazerosa, os saberes das comunidades negras (e indígenas) são transmitidos para as próximas gerações de maneira orgânica e integrada mediante palavras, ritmos, melodias, movimentos, gestos e diálogos que unem todas as formas de expressão e a continuidade das culturas africanas na diáspora, preservando valores, conteúdos, saberes e linhagens ancestrais. Essa área de estudos, geralmente realizada pela etnomusicologia, muitas vezes em combinação com Estudos Culturais, sócio-anthropologia e história oral, representa um dos basilares para a compreensão das músicas de matrizes africanas e indígenas e das músicas do mundo.

Aprendizado corporal e psicoemocional

Ocorre em relação estreita, dialógica e complementar com o aprendizado cênico-musical, mediante o corpo e os processos de percepção, e abrangem aspectos rítmico-melódicos e da coordenação motora. São aprendidos e incorporados habilidades, movimentos, gestos e repertórios corporais que acompanham as pessoas durante toda vida e que exercem uma influência positiva para o bem-estar físico e emocional: suavidade, flexibilidade, tônus muscular, disposição para o movimento, equilíbrio entre as fases de atividade e descanso, capacidade de reação, diálogo e improvisação, prontidão e equilíbrio corporal entre interior e exterior, tensão e relaxamento, contato saudável e lúdico com a sensualidade e sexualidade.

- a) Equilíbrio psicoemocional, autoconsciência e confiança na roda (no grupo); às vezes o sujeito é o centro das atenções, outras vezes transferindo esse lugar a outro;
- b) Experiência do acolhimento e da aceitação pelo grupo, diante do desafio de “entrar na roda”; promove engajamento, compromisso, capacidade para a felicidade e o diálogo, canalização de energia, emoções e desejos, maturidade interior e firmeza de caráter;
- c) Fluxo natural – “Flow” (CSIKSZENTMIHALYI, 1996); espontaneidade, prontidão para ação e transformação;
- d) Permeabilidade, flexibilidade, avanço-recuo, interior-exterior; relação de troca, balanço, vai-e-vem, abrir-fechar;
- e) Vivência e exercício da maleabilidade e continuidade corporal e criativa, incluindo rupturas, contrapontos, variações, improvisos;
- f) Empatia, sensibilidade, participação, atenção em relação a si mesmo, ao outro, ao grupo e à situação inteira (eu, você, nós, o todo).

A dimensão psicológica das tradições cênico-poético-musicais afro-brasileiras revela uma série de qualidades psicoemocionais em coerência e

sintonia com o aprendizado musical e corporal, o que requer estudos interdisciplinares das áreas de psicologia e psicopedagogia, cognição e neurociências para compreender o imenso potencial psicoemocional e corporal para além das referências conceituais eurocêntricas.

Aprendizado musical e estético

O Samba de Roda pode ser considerado uma escola permanente da vida, uma iniciação/formação musical e estética, abrangente e orgânica, que contempla várias competências e habilidades enquanto aprendizado musical em conjunto com outras expressões artísticas:

- a) Musical – timbres sonoros, ritmos (elementar e polirritmia), melodia, harmonia (viola, sanfona), intervalos, altura, técnica instrumental e vocal (técnicas vocais culturais), diálogos musicais, improvisação, variações, dinâmica, memória auditiva, coordenação rítmica e melódica, onomatopeia, fraseado, estruturação, prontidão, alternância, canto responsorial, criação (desafio), prosódia, solo-coro;
- b) Cênica – coordenação motora, orientação e exploração espacial, lateralidade, repertório de movimentos, ritmo, gestualidade, consciência e experiência da cena, presença de corpo e espírito, coreografia, diálogo, improvisação, prontidão etc.;
- c) Poética – jogo de palavras, diálogo, memória literária, espontaneidade, construção e interpretação de sentido, criatividade, improvisação, repetição, presença de espírito, humor, prosódia, pergunta-resposta, imitação etc.;
- d) Plástica-visual – Simetria e ruptura, criatividade, habilidades manuais, cores, formas, materiais, técnicas, improvisação e adaptação (vestimentas, cenário) etc.

Essa área de estudos é diretamente ligada aos saberes interdisciplinares e complementares da prática e teoria musical, educação musical e etnomusicologia, e na combinação entre música, eurritmia, dança, poesia e eventualmente artes visuais. Essa

lista dos aprendizados específicos não é exaustiva e deve ser complementada de acordo com cada tradição musical, mas serve para demonstrar que as músicas de matrizes africanas (e indígenas, entre outras) têm conteúdo e conhecimento específicos que não ficam atrás dos aprendizados musicais detalhados nas metodologias da música erudita.

*En estos aspectos la importancia del ‘hacer música/danza’ debe ser pensada también en su eficacia y centralidad para los sistemas religiosos africanos y sus transformaciones en Latinoamérica y el Caribe, [...] Se encuentran en este dominio formas de pensamiento cuyos enunciados y formas de verificación surgen del descentramiento del ego y la suspensión del logos intelectual por medio de la música polirrítmica y de la danza en cuanto técnicas sagradas como enfatiza Paget Henry (2000: 60-61). [...] Sobre todo, para una parte de los afrodescendientes tienen continuidad formas de larga tradición de expresarse y de pensar a través de la música y la danza, de identificarse en muchos casos por sobre fronteras nacionales con la circulación de músicos, orquestas y discos. Esto es, la música y la danza, incluyendo al canto y a la narrativa oral, en tanto formas de pensamiento liminal, de posibilidad de una epistemología diferente a la hegemónica centrada en la retórica, la denotación y las certezas de la territorialidad de regiones y naciones.*⁹ (MAKL, 2008, p. 228-229).

Continuidades...

A complexidade e conectividade dos temas aqui abordados em torno de uma educação musical multicultural, encorpada e cognitiva não permitem simplesmente uma conclusão – estamos apenas começando a estudar e compreender a profundidade,

⁹ “Nestes aspectos, a importância de ‘fazer música/dança’ deve ser pensada também na sua eficácia e centralidade para os sistemas religiosos africanos e suas transformações na América Latina e no Caribe, [...] Neste domínio encontram-se formas de pensamento cujos enunciados e formas de verificação surgem do des-centramento do ego e da suspensão do logos intelectual por meio da música polirrítmica e da dança enquanto técnicas sagradas como enfatiza Paget Henry (2000: 60-61). [...] Sobre todo, para uma parte dos afrodescendentes tem continuidade, as formas de larga tradição de expressar-se e de pensar através da música e da dança, de identificar-se em muitos casos por sobre as fronteiras nacionais mediante a circulação de músicos, orquestras e discos. A música e a dança, incluindo o canto e a narrativa oral, enquanto formas de pensamento liminar, de possibilidade de uma epistemologia diferente da hegemónica centrada na retórica, a denotação e as certezas da territorialidade de regiões e nações.”

transversalidade e as potencialidades em torno das músicas do mundo e suas possibilidades pedagógico-musicais. A título de reflexão sobre semelhanças no Brasil contemporâneo, e reforçando a urgência dos pensamentos e ações para a descolonização do Brasil e da América Latina, gostaria de finalizar com um lembrete para pesquisas e pedagogias futuras: os métodos ativos, começando por Dalcroze e Orff, seguido de muitos outros mestres da nova Educação Musical, foram inspirados pelas mudanças socioculturais e políticas na Europa do início do século XX. Sobretudo nas artes, foram incorporadas estéticas, criações e atitudes “novas”, fruto do colonialismo exploratório de culturas africanas, asiáticas e americanas que mais uma vez “serviram” e até hoje “servem” como manancial criativo para a renovação da cultura “estagnada” do Mundo Velho, sem receber reconhecimento e valorização das fontes e dos criadores e contextos originais, muitas vezes esmagados nos contextos neocoloniais:

O contexto histórico foi formado pela transformação cultural da virada do século (1890-1930), a orientação do modernismo para as artes não-europeias e a busca para um recomeço, em combinação com a redescoberta das origens, do primitivo e do elementar. No movimento rítmico e dançante trabalhavam Duncan, Dalcroze, von Laban, Wigman, não somente nas novas formas da dança e movimentação expressiva, mas nos fundamentos de uma percepção corporal e cinética. [...] Inspirações vieram da liderança na dança expressiva Mary Wigman (1886-1973) e do pesquisador musical Curt Sachs (1881-1959), conhecido pelas suas publicações na antropologia musical sobre danças e instrumentos musicais não-europeias. [...] A orquestra percussiva da Escola Mary Wigman em Dresden e os conhecimentos etnomusicológicos de C. Sachs sobre a importância universal da percussão na música e dança das culturas do mundo, levaram Carl Orff a um conceito de música, que vai além da música erudita europeia. **Ele enfatiza o lado da percussão e do movimento rítmico do processo musical, o qual está muito próximo da perspectiva intercultural na contemporaneidade.** (ORFF, 2011, grifo nosso, tradução nossa).

REFERÊNCIAS

- ALGE, Barbara; KRÄMER, Oliver (Hg.). **Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik.** Musikpädagogik und Ethnomusicologie im Diskurs. Forum Musikpädagogik, Band 116. Augsburg: Wissner Verlag, 2013.
- ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda Dourado. **Outras terras, outros sons.** 3. ed. São Paulo: Calli, 2015.
- ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2002.
- _____. Escola, Juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 5-39, 2007.
- AUSTERLITZ, Paul. **Jazz consciousness.** Music, race and humanity. Middletown: Wesleyan University Press, 2005.
- BARTH, Dorothee. Hör ich verschieden oder hören wir gleich? In: ALGE, Barbara; KRÄMER, Oliver (Hg.). **Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik.** Musikpädagogik und Ethnomusicologie im Diskurs. Forum Musikpädagogik, Band 116. Augsburg: Wissner Verlag, 2013. p. 67-80.
- BAUMANN, Max Peter. Hören und Verstehen im interkulturellen Kontext. In: ALGE, Barbara; KRÄMER, Oliver (Hg.). **Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik.** Musikpädagogik und Ethnomusicologie im Diskurs. Forum Musikpädagogik, Band 116. Augsburg: Wissner Verlag, 2013. p. 27-42.
- BLACKING, John. **How musical is man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.
- _____. **The anthropology of the body.** London: Academic Press, 1977.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na

educação básica. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CAMPBELL, P. S.; BEEGLE, A. Middle Eastern expansions on the cultural diversity movement in music education. **Music Educators Journal**, v. 90, n. 1, p. 21-30, 2003.

CAMPBELL, Patricia Shehan; ANDERSON, William. **Multicultural perspectives in music education**. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2010.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 31., 2014, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: ISME, 2014. Disponível em: <<https://www.isme.org/>>. Acesso em: 03 maio 2015.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Perennial, 1996.

DÖRING, Katharina. **Cantador de Chula** – o samba antigo do Recôncavo baiano. Salvador: Pinaúna, 2016.

_____. **Wahrnehmung und Ausdruck in afrobrasilianischen Tanz-Musik-Traditionen** – sinnlich-ästhetisches Lernen im Samba de Roda. Dissertation, Universität Siegen, 2012.

JACOBY, Peter. **Die eigene Stimme finden**. Detmold: Blaue Eule Verlag, 2000.

KATER, Carlos. Prefácio. In: ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda Dourado. **Outras terras, outros sons**. 3. ed. São Paulo: Calli, 2015. p. 9-12.

KERTZ-WELZEL, Alexandra. Kann multikultureller Musikunterricht die Gesellschaft verändern? Erfahrungen aus den USA. In: SCHLABITZ, Norbert (Hrsg.). **Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik**. Essen: Die Blaue Eule, 2007. p. 69-89.

KRÄMER, Oliver. Horen und Verstehen aus musikpädagogische Perspektive. In: ALGE, Barbara; KRÄMER, Oliver (Hrsg.). **Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusicologie im Diskurs**. Forum Musikpädagogik, Band 116. Augsburg: Wissner Verlag, 2013. p. 43-63.

KRIEGER, Wolfgang. **Wahrnehmung und ästhetische Erziehung**. Bochum: Projekt-Verlag, 2004.

KRUGER, Simone. Undoing Authenticity as a Discursive Construct. In: ALGE, Barbara; KRÄMER, Oliver (Hrsg.). **Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusicologie im Diskurs**. Forum Musikpädagogik, Band 116. Augsburg: Wissner Verlag, 2013. p. 93-113.

MAKL, Luis Ferreira. Música, artes performáticas y el campo de las relaciones raciales. Área de estudios de la presencia africana en américa latina. En: LECHINI, Gladys (Comp.). **Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia Y visiones del otro**. Cordoba: CEA-CLACSO, 2008. p. 225-250.

_____. Artes musicais na Diáspora Africana. Improvisação, chamada-e-resposta e tempo espiralar. **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 11, p. 55-70, 2011.

NETTL, Bruno. Music education and ethnomusicology: a (usually) harmonious relationship. **Min-Ad: Israel Studies in Musicology Online**, v. 8, n. I e II, p. 1-9, 2010.

NKETIA, Kwabena. Cultural diversity and music education in Ghana. In: TRAASDAHL, J. O. (Ed.). **Music education in a multicultural society**. Copenhagen: Danish Music Council, 1999. p. 50-59.

OLIVEIRA, Luís Felipe. O estudo da música a partir do paradigma dinâmico da cognição. **Percepta – Revista de Cognição Musical**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 17-36, 2014.

OLIVEIRA PINTO, Tiago de. Som e música – questões de uma antropologia sonora. **Revista da Antropologia da USP**, São Paulo, n. 44, p. 221-286, 2001.

ORFF, Carl. Die künstlerisch-pädagogische Idee. 2011. Disponível em: <<http://www.orff.de/orff-schulwerk/idee.html>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

PELINSKI, Ramon. Corporeidad y experiencia musical. **Revista TRANS**, n. 9, 2005. Disponível em: <<http://www>.

redalyc.org/articulo.oa?id=82200913>. Acesso em: 01 set. 2010.

QUEIROZ, Luiz R. Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Revista OPUS**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

SCHIPPERS, Huib. **Facing the music**. Shaping music education from o global perspective. New York: Oxford University Press, 2010.

SMALL, Christopher. **Musicking**. The meanings of performing and listening. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

_____. **Music of the Common Touch**. Survival and Celebration in African-American Music. Middletown: Wesleyan University Press, 1987.

TRAVASSOS, Elisabeth. John Blacking ou uma humanidade sonora e saudavelmente organizada. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 16, p. 191-200, 2007.

TUGNY, Rosângela Pereira; QUEIROZ, Rubens Caixeta (Org.). **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada**: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido em 27/12/20016

Aprovado em: 05/02/2017

DIALOGANDO COM OS ORDENAMENTOS BRASILEIROS VOLTADOS AO ENSINO DAS ARTES E DA MÚSICA

*Sonia Regina Albano de Lima (UNESP)**

RESUMO

O texto promove um diálogo da autora com os diversos ordenamentos legais voltados para o ensino das artes e da música, tanto na educação básica como no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa documental-bibliográfica que traz uma reflexão da autora sob perspectivas diversas, entre elas a jurídica, a educacional e a institucional. Além da leitura dos ordenamentos, serviram de fundamentação teórica os textos de pesquisadores da área de educação e do ensino musical, considerando-se a importância da dialogicidade nos assuntos que envolvem a Educação e o ensino das Artes e da Música.

Palavras-chave: Legislação. Educação. Ensino artístico. Ensino musical.

ABSTRACT

HAVING DIALOGUES WITH BRAZILIAN ORDINANCES RELATED TO THE TEACHING OF ARTS AND MUSIC

The text promotes a dialogue between the author and the several legal ordinances turned to the teaching of arts and music, both in elementary education and in higher education. It is a matter of bibliographic research that brings the author reflections under several perspectives, among them the juridical, educational and institutional ones. In addition to the reading of the ordinances, the texts by researchers on the area of education and musical teaching served as theoretical foundation, taking into consideration the importance of the dialogicity in the matters which involve Education and the teaching of Arts and Music.

Keywords: Legislation. Education. Arts teaching. Musical teaching.

RESUMEN

DIÁLOGO CON LOS ORDENAMIENTOS BRASILEÑOS VOLCADOS HACIA LA ENSEÑANZA DE ARTES PLÁSTICAS Y MÚSICA

El texto promueve un diálogo entre la autora y los diversos ordenamientos legales volcados hacia la enseñanza de Artes Plásticas y Música, tanto en la educación básica como en la enseñanza superior. Se trata de una investigación bibliográfica que aporta la reflexión de la autora desde distintas perspectivas como la jurídica, la educativa y la institucional. Además de la lectura de los ordenamientos, tiene presente la fundamentación teórica de textos de investigadores en el área educativa, en el área de

* Pós-Doutorado em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-UNESP). Professora da Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP. E-mail: soniaalbano@uol.com.br

la enseñanza de Música y considera la importancia de la dialogicidad en temas que implican la Educación y la enseñanza de Artes Plásticas y Música.

Palabras clave: Legislación. Educación. Enseñanza de plástica. Enseñanza de música.

Introdução

O texto aqui relatado analisa os ordenamentos legais voltados para o ensino da música e das artes em geral na educação básica e superior, tendo em vista que após a aprovação da Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016 (BRASIL, 2016a), e a implantação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016b), está havendo, por parte dos professores de arte, um certo descontentamento no que se reporta à não obrigatoriedade do ensino artístico no ensino médio, e, também, certa apreensão dos educadores musicais quanto ao uso da polivalência nos processos de ensino/aprendizagem das artes, o que, em tempos anteriores, dificultou o aprendizado da linguagem musical por razões estruturais e infraestruturais a ele relacionadas.

Embora a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCNs-Arte) (BRASIL, 1997) e a legislação complementar passassem a considerar a Arte como uma das áreas do conhecimento, nas escolas de educação básica as linguagens artísticas são ensinadas sob uma perspectiva polivalente, cumprindo determinações oriundas dos próprios ordenamentos pedagógicos. Podemos afirmar, com segurança, que a polivalência foi extinta dos cursos de formação dos professores de arte após a implantação das DCNs, contudo ela ainda é empregada pelos professores de arte da educação básica, trazendo alguns prejuízos para a docência musical, considerando-se a inadequação que se instalou entre a formação docente obtida nas licenciaturas da área e a real atuação deste professor em sala de aula.

Mesmo com a promulgação da Lei Ordinária nº 11.769 (BRASIL, 2008), de 18 de agosto de 2008, a maioria das escolas de educação básica, por razões múltiplas, tem priorizado o ensino das artes visuais e, em menor escala, das artes cênicas, uma vez que boa parte dos professores generalistas e licenciados de outras linguagens artísticas sentem-se um tanto

despreparados para trabalhar contextos musicais, já que seus cursos de formação não privilegiaram o ensino desta linguagem. Em 2003, a professora Nair Pires, em artigo publicado na Revista da ABEM, já apontava para esta realidade:

O que se percebe é que os lugares que a música tem ocupado nos currículos escolares, lugares esses estabelecidos pela legislação educacional, não lhe têm conferido seu status de objeto de conhecimento. Apesar da música estar avançando ao longo dos anos dentro da hierarquia curricular, ela ainda não conquistou sua importância como conteúdo imprescindível à formação global do ser humano. Mesmo com a nova LDB/96, que considera a Arte como área de conhecimento, a música não tem garantida a sua presença nas escolas, visto que não existe a obrigatoriedade legal da presença de todas as formas artísticas nos currículos, cabendo a cada estabelecimento público, de acordo com seu interesse ou disponibilidade de professor, a escolha de qual ou mais linguagens artísticas ‘quando e como serão abordadas na prática escolar’. (PIRES, 2003, p. 84, grifo nosso).

Devo esclarecer que a proposta de um ensino artístico polivalente, via de regra, atende de forma satisfatória às intenções pedagógicas veiculadas na legislação vigente, e tem sido uma prática recorrente nas produções artísticas atuais. Cada vez mais são produzidos espetáculos e apresentações artísticas que exigem um profissional, ou profissionais que saibam trabalhar com as Artes de forma interligada, contudo, por razões diversas, no ambiente educacional, questões e ações pedagógicas desta natureza são um tanto postergadas, principalmente quando relacionadas ao ensino da música.

A primeira razão para a adoção desse comportamento está centrada na relação díspare que existe entre as disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de formação de docentes em música (Licenciaturas) e a atuação deste profissional em sala de aula. É mais do que sensato afirmar que ensinamos aquilo que aprendemos, contudo, tanto as licenciaturas em música quanto as licenciaturas em

artes comportam uma base curricular voltada quase que integralmente para o aprendizado específico da sua área de formação. Seguindo este direcionamento, as inter-relações possíveis entre uma área e outra tornam-se cada vez mais complexas e um tanto improvisadas.

Acreditamos que a polivalência no ensino das artes só poderá se concretizar com eficiência e igualdade de condições, caso haja no ensino fundamental um docente para cada uma das linguagens artísticas trabalhando em conjunto com os demais licenciados da área, fato que ainda não se concretizou plenamente.

Em pesquisa realizada no ano de 2012, constatamos que a maioria das Licenciaturas em Artes conserva uma matriz curricular bastante tecnicista, voltada quase que exclusivamente para o aprendizado de uma única linguagem (LIMA et al, 2012). Essa realidade impede uma atuação eficiente do professor de artes na educação básica. As Licenciaturas em Música, por exemplo, comportam uma matriz curricular bastante voltada para o aprendizado da linguagem musical e das matérias pedagógicas. São raras as disciplinas que inter-relacionam a música com as demais linguagens artísticas, ainda que em sala de aula haja a necessidade de uma atuação pedagógica focada nas múltiplas linguagens. Também são limitadas as disciplinas que discutem a função social da música e sua importância no desenvolvimento integral do indivíduo. A não inclusão de disciplinas voltadas para o gerenciamento escolar, educação inclusiva, planificação curricular, elaboração de projetos e ações diretórias, entre outras, dificulta a formação de um professor de música mais participativo e atuante na educação e na sociedade. Também deve ser relatado que o número restrito de licenciados em música concorre para que licenciados vindos de outras licenciaturas em artes, professores generalistas e pedagogos assumam essa disciplina, apresentando, quase sempre, uma formação musical deficitária em relação aos licenciados em música.

Como se não bastasse, a infraestrutura que as instituições de educação básica dispõem para o ensino musical deixa muito a desejar. Em 2015, publiquei um texto demonstrando a importância de as escolas de ensino fundamental e médio contarem com estruturas arquitetônicas e infraestrutura ade-

quadas para a efetivação de um ensino musical de qualidade. O capítulo apresentou um depoimento do maestro Samuel Kerr que corroborou minha argumentação, reafirmando a necessidade de uma reformulação desses espaços escolares a fim de abrigar atividades musicais diversas (LIMA, 2015).

Se os espaços escolares devem ser reformulados para que se promova um ensino musical de qualidade, o número reduzido de aulas semanais e a carga horária restrita destinada ao ensino das artes agrava mais a questão. Esperamos que nas escolas de ensino fundamental em tempo integral essa problemática seja sanada e que as aulas de artes tenham uma carga horária aumentada na matriz curricular e extracurricular. Entendemos que um trabalho efetivo com as múltiplas linguagens artísticas, mais intensamente com a música, requer práticas significativas capazes de promover a formação de sujeitos sensíveis, criativos e devidamente preparados para vivenciar experiências estéticas humanizadoras. Isso só será possível se a disciplina Artes tiver uma carga curricular maior e for considerada indispensável na formação dos alunos da educação básica.

O caráter utilitarista atribuído às práticas artísticas nas escolas de ensino fundamental e médio tem apontado para atividades circunscritas ao abrilhantamento de feiras, festas, comemorações, ou como elemento motivador para o entendimento de outras disciplinas. Tal atitude incita a prática de um ensino artístico superficial, que não atende o sentido maior desta modalidade de aprendizagem, e que, no mais das vezes, menospreza os saberes técnicos e teóricos indispensáveis para a sua real compreensão.

No campo musical, os educadores musicais têm tentado há vários anos trabalhar com a música como uma das formas de linguagem capaz de auxiliar beneficentemente o ser humano no seu processo de desenvolvimento, já que um aprendizado que não cumpre esse objetivo torna-se vazio de sentido e função.

Curiosamente, deparei-me recentemente com uma publicação do regente e pianista Daniel Barenboim, reconhecendo a importância de as escolas de música difundirem um ensino musical capaz de transcender o puro tecnicismo, ainda que pese sua formação iminentemente performática:

[...] nuestro sistema de educación actual olvida totalmente este campo [ensino de música], desde el parvulario hasta los últimos años de escuela. Incluso en las escuelas de música y en los conservatorios, la instrucción es altamente especializada y a menudo no está relacionada con el contenido real de la música y, por tanto, con su poder. La disponibilidad de grabaciones y películas de conciertos y óperas es inversamente proporcional a la escasez del conocimiento y la comprensión de la música prevaleciente en nuestra sociedad. El sistema actual de la educación pública es responsable del hecho de que una población sea capaz de escuchar prácticamente la pieza musical que quiera pero incapaz de concentrarse plenamente en ella. La educación del oído es quizá mucho más importante de lo que podemos imaginar no sólo para el desarrollo de cada individuo sino también para el funcionamiento de la sociedad y, por tanto, también de los gobiernos.¹ (BARENBOIM, 2008, p. 50-51).

Assim relatado, não nos parece infundada a apreensão dos educadores musicais à frente da promulgação dos últimos ordenamentos voltados para o ensino das artes em geral. Vejamos a alteração do § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96 (LDB), implantada pela Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016a), de 2 de maio de 2016, que reafirma a continuidade da polivalência no ensino das artes na educação básica:

§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.

Artigo 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. (BRASIL, 2016a).

1 “Nosso sistema de educação atual esquece totalmente este campo [ensino de música], desde o jardim da infância até os últimos anos da escola. Inclusive, nas escolas de música e nos conservatórios a instrução é altamente especializada e frequentemente não está relacionada com o conteúdo real da música, ou seja, com o seu poder efetivo. A disponibilidade de gravações e filmes de concertos e óperas é inversamente proporcional à escassez de conhecimento e à compreensão da música que domina nossa sociedade. O sistema atual da educação pública é responsável pelo fato dos indivíduos escutarem a obra musical que mais lhes agrada, mas incapaz de se concentrarem nela efetivamente. A educação do ouvido é muito mais importante do que se pode imaginar, não só para o desenvolvimento do indivíduo, como também para o funcionamento da sociedade e, por consequência, dos governos.”

Essa Lei Ordinária teve sua origem no Projeto de Lei do Senado Federal de nº 337/2006, de autoria do Senador Roberto Saturnino, e, a partir de sua promulgação, pôs fim à vigência da Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008), de 18 de agosto de 2008, que instituiu anteriormente a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, sem ser exclusivo. Essa lei ordinária trouxe novas esperanças aos educadores musicais no sentido de operacionalizar um ensino musical de qualidade para essas escolas.

Não se pode ignorar a luta incessante dos educadores musicais antes e depois da promulgação dessa lei, a fim de promover nos diversos níveis escolares e em suas diversas modalidades um ensino de música de qualidade, fosse ele polivalente ou não.

O Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013) descreve de maneira sucinta a discussão promovida pelo Conselho Nacional de Educação com os diversos profissionais da área, a fim de transcender os desacertos pedagógicos oriundos do passado. O relatório da Conselheira Rita Gomes do Nascimento traz, além dessa discussão primária, um histórico breve da educação musical no Brasil e um relato de como a música pode integrar um projeto educativo nacional. No Mérito esta conselheira concluiu que a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008) é resultado de um processo permanente de luta histórica e socialmente construído por músicos e educadores na tentativa de revelar a importância da Música na formação integral dos estudantes:

É dessa forma, em um novo contexto de mobilização pelo reconhecimento da importância da Música na escola, compreendida como direito humano, promotora de cidadania e de maior qualidade social na educação, que se faz mister a aprovação de Diretrizes que orientem o tratamento a ser dado ao ensino de Música nas escolas da Educação Básica. Assim, não obstante a Lei nº 11.769/2008 estabelecer a obrigatoriedade do ensino de Música, definindo 3 (três) anos letivos para que os sistemas de ensino atendam a esta determinação, ela não é autoaplicável, carecendo de regulamentação. Nesse sentido, o presente Parecer e o Projeto de Resolução anexo objetivam apresentar orientações que ajudem os sistemas de ensino a implementar o que determina a Lei, à Luz das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das Diretrizes específicas para suas etapas e modalidades. (BRASIL, 2013)

A Resolução CNB/CEB nº 2/2016 (BRASIL, 2016b), agregada ao Parecer CNB/CEB nº 12 (BRASIL, 2013), definiu as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica e só foi homologada em 10 de maio de 2016, no mesmo mês da promulgação da Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016), que alterou o artigo 26 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Apenas para conhecimento, o caput desse artigo revela que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A Medida Provisória n. 746 (BRASIL, 2016b), de 22 de setembro de 2016, alterou o § 1º do artigo 26 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) e determina que os currículos a que se refere o caput deste artigo devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31; no ensino fundamental, o disposto no art. 32; e no ensino médio, o disposto no art. 36.

O artigo 31 da LDB (BRASIL, 1996) menciona, nos incisos de I a V, as regras comuns a serem observadas para o ensino infantil: avaliação sem objetivo de promoção para o acesso ao ensino fundamental; carga horária mínima anual de 800 horas; atendimento à criança que se estende de 4 horas diárias até 7 horas para a jornada integral, controle de frequência mínima de 60%; expedição de documentação atestando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança neste período.

O artigo 32 determina que o ensino fundamental na escola pública terá uma duração obrigatório de 9 anos, com início aos 6 anos de idade, e terá como objetivos: desenvolver o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores que fundamentam a sociedade; desenvolver a capacidade de aprendizagem; fortalecer os vínculos de família, solidariedade humana e tolerância em que se assenta a vida social.

O artigo 36, referente ao ensino médio, foi bas-

tante reformulado pela Medida Provisória nº 746/16 (BRASIL, 2016b) e determina que o currículo a ser desenvolvido neste ciclo será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016d) e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; e formação técnica e profissional.

O parágrafo 3º desse artigo estipula que a organização das áreas abordadas será definida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. No parágrafo 8º e 9º, a Medida Provisória estabeleceu em caráter obrigatório o estudo da língua inglesa, da língua portuguesa e matemática, não prescrevendo nos artigos subsequentes a obrigatoriedade do ensino das artes.

Nos parágrafos 2º, 3º e 5º do art. 26 da LDB (BRASIL, 1996), ficou determinado que o ensino das artes, da educação física e da língua inglesa são componentes curriculares obrigatórios da educação infantil e do ensino fundamental. Em nenhum momento a MP relatou que a disciplina Artes será optativa ou obrigatória no ensino médio, fato que propagou diversas notas de repúdio das associações e dos pesquisadores ligados à área.

Não bastasse, o § 2º do artigo 26 ressalta que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. A menção não se estendeu para o ensino médio, o que se depreende mais uma vez que as artes não serão componentes curriculares obrigatórios do ensino médio e, provavelmente, também não serão componentes curriculares optativos, considerando-se o objetivo maior desta MP previsto, em parte, no artigo 36, quando afirma que a remodelação curricular imposta no artigo 36 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) insere itinerários formativos específicos em algumas áreas de conhecimento, visando uma formação técnica e profissional. Daí a certeza da ausência de um ensino artístico optativo no ensino médio.

É interessante observar que a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016b) outorgou à Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) boa parte do poder decisório cabível ao ensino médio. Exemplo disso pode ser visualizado nos parágrafos 7º e 10º do artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996); artigo 36 e parágrafos 3º, 6º e 15º; § 3º do artigo 44 e § 8º do artigo 62, entre outros; entretanto, esta BNCC, há algum tempo, encontra-se paralisada.

O Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), especialista nomeado a partir de junho de 2015 para atuar na BNCC, em entrevista divulgada na Internet (NEIRA, 2016), ao se reportar ao trabalho realizado na BNCC, declara que durante um ano e meio um grupo grande de pessoas com trajetórias ligadas aos percursos curriculares e professores em atuação na educação básica trabalharam na elaboração de um documento que pudesse fundamentar, apoiar e ajudar as escolas do Brasil e os sistemas de ensino, porém, com as mudanças havidas no cenário político, a BNCC foi colocada de escanteio, inclusive foi acusada de ser um documento ideológico, um documento contaminado com certas visões de mundo.

Neira declara que esses argumentos devem ser relativizados, pois um texto construído por um grupo tão plural e com a participação de 12 milhões de contribuintes que fizeram suas críticas, suas análises, suas contribuições, suas sugestões, seria um material para estudo e um material de apoio, não só para o professor como também para a Secretaria de Educação. Vejamos o que relata esse especialista:

O documento passou por uma etapa de discussões nos seminários estaduais, em alguns desses seminários parte do documento relativo ao ensino médio simplesmente não foi discutida porque já se anunciava que viria uma reforma específica no ensino médio e, portanto, não seria necessário abordar o ensino médio [...] esse tal novo ensino médio, essa proposta de reforma, chega às pressas de afogadilho, atropelando todo o processo de discussão da base, inclusive essa etapa dos seminários estaduais. [...] Nós nos sentimos bastante constrangidos diante desses fatos, diante de uma ação autoritária, desconectada da realidade e sem a menor intenção de dialogar com os professores e professoras que estão na sala de aula. [...] Eu não tenho dúvidas que os efeitos deste novo ensino médio serão tremendamente terríveis, sobretudo nas camadas mais humildes da população. Segundo o texto, ficará a critério das

instituições oferecer as áreas de aprofundamento. Nós sabemos que o Brasil enfrenta uma dificuldade muito grande para formar professores das áreas das ciências naturais e da matemática, então nós não temos dúvida que provavelmente a maior parte do ensino médio público atenderá às áreas de linguagens e de ciências humanas e no ensino privado nada mudará. O ensino privado continuará com esse ensino propedêutico, porque a lógica do ingresso no ensino superior continua sendo a mesma. Se não mexermos nesse processo, a tendência será essa. [...] como anunciou o professor G. Frigotto, nós teremos um retorno a reforma Capanema, lá nos anos 40, ou seja, nós teremos um ensino que segrega [...] Esse documento anuncia uma profissionalização que interrompe o percurso de acesso aos conhecimentos, que interrompe o percurso acadêmico, que interrompe o percurso escolar dos jovens. Então o documento, essa reforma, ela se anuncia bastante problemática para a realidade brasileira. (NEIRA, 2016)

Nesse mesmo documento, o BNCC não preteriu o ensino das artes na educação básica. Ele pensou as artes com formas diferenciadas de linguagem, diferentemente do que relata a MP nos artigos 26 §1º e 36, inciso I e § 9º. Vejamos o tratamento conferido às Artes pela BCNN:

A utilização do termo ‘linguagens’, no plural, aponta para a abrangência do aprendizado na área de conhecimento, que recobre a linguagem verbal, musical, visual e corporal, e para a integração desses recursos expressivos na participação na vida social. O termo abrange também diferentes formas de experiências: estéticas, sensoriais, sensíveis, corporais, sonoras, sinestésicas, imagéticas, performativas. Cada prática de linguagem propicia ao sujeito uma dimensão de conhecimentos à qual ele não teria acesso de outro modo. Interagir em diversas línguas, manifestações artísticas e práticas corporais gera um tipo específico de conhecimento, possibilitando perceber o mundo e a si próprio/a de um modo singular. (BRASIL, 2016d, p. 86).

Contrariamente, a MP em questão reformula os artigos 26 §1º e 36, inciso I, e assim se reporta ao termo “linguagem”.

Art 26 - § 1º

Os currículos que se refere o caput devem abranger obrigatoriamente o estudo da língua portuguesa e da matemática [...]

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I – linguagens;

§ 9º - O ensino da língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. (BRASIL, 2016b).

A Base Curricular, conforme dispõe a Lei nº 13.278/16 (BRASIL, 2016a), determinou que o componente curricular Arte engloba as 4 linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Estabeleceu ainda seis dimensões para a construção do conhecimento em artes na escola (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) e o que seria específico de ser trabalhado em cada uma dessas linguagens (BRASIL, 2016d, p. 112-118), o que pressupõe o emprego da polivalência no ensino artístico, porém ministrado por educadores formados em cada uma dessas linguagens. Na introdução referente aos fundamentos do componente, o documento assim se expressa:

A trajetória do ensino e da aprendizagem das artes no Brasil é paralela à luta de profissionais comprometidos com a construção de políticas educacionais que subsidiem a qualificação das artes na escola. As lutas têm sido por um ‘saber de base, um saber específico’, que reconheça as artes como conhecimentos imprescindíveis na formação plena do cidadão, rompendo com a atuação polivalente estabelecida pela LDB n. 5.692/71, que incluía a ‘Educação Artística’ no currículo como atividade complementar de outras disciplinas. A partir da década de 1990, a LDB n. 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) reconhecem a especificidade das artes visuais, da dança, da música e do teatro como conhecimento, bem como a necessidade de formação específica para o professor. [...] O ensino e a aprendizagem dos conhecimentos artísticos na escola favorecem o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue [...] (BRASIL, 2016d, p. 112, grifo nosso).

O apelo tecnicista da MP, que contempla conteúdos curriculares para o ensino médio mais voltados para as exigências do mercado de trabalho, vai na contramão do que os pesquisadores ligados à área da educação têm propagado insistentemente, ou

seja, desenvolver conteúdos curriculares centrados em formar um cidadão com valores éticos, estéticos, morais e mais sensibilizados pelas artes e pela cultura do seu país. Em nenhum artigo a MP tratou de questões envolvendo a valorização das artes e da cultura.

Não se pode ignorar que se implantado um ensino médio de tempo integral justificar-se-ia a adoção de uma matriz curricular menos tecnicista com conteúdos curriculares ligado às Artes, uma vez que o acréscimo de tempo poderia ensejar a inserção de campos de conhecimento diversos, ações e atividades artísticas e culturais que aprimorariam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e físico dos estudantes.

De maneira geral, a redação contida na MP traz à tona o descaso do legislador para com ordenamentos anteriores aprovados pelos órgãos competentes depois de longa discussão e estudos atuais que estão sendo explorados por profissionais da área.

No que se reporta ao ensino da música, professores, pesquisadores e associações como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) tiveram ordenamentos aprovados para tornar o ensino musical obrigatório, depois de uma longa discussão com parlamentares e o Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, sem contar outras questões que ainda estão sendo avaliadas pelos órgãos competentes, juntamente com os profissionais e educadores musicais. Tais dispositivos legais não devem ser menosprezados, principalmente a Resolução CNE/CEB nº 2/2016 (BRASIL, 2016c), que apresenta, após longa discussão, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.

A participação da comunidade musical e das associações de classe foram de suma importância na aprovação dessa Resolução. O Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013), que fundamentou essa Resolução, foi bem elucidativo ao demonstrar a importância da inclusão do ensino musical na educação básica e aponta para a finalidade maior do ensino musical: o desenvolvimento integral do indivíduo sob uma perspectiva estética, psíquica, física e mental. Também não deve ser menosprezado o número de pesquisas que estão sendo direcionadas para discutir esta temática:

Nas últimas décadas, pesquisas, em especial da neurociência, têm demonstrado a importância da música para o desenvolvimento humano, o funcionamento cerebral e a formação de comportamentos sociais. Considerado como um direito humano, o acesso ao estudo formal de Música atua de forma decisiva no processo de formação humana, afetando os processos de aprendizagem, inclusive os escolares. Assim, o estudo de Música é instrumental para modificar o funcionamento do cérebro em dimensões ligadas às aprendizagens dos conhecimentos formais e de outros fazeres do ser humano. A música mobiliza inúmeras áreas do cérebro, integrando-as de forma única em relação a outras atividades humanas. Segundo Gazzaniga (2008), existem ligações específicas entre o estudo de Música e a habilidade de manipular informação tanto na memória de trabalho (usada para pensar), como na memória de longa duração (usada para arquivar os conteúdos aprendidos, os métodos e a experiência). Nesse sentido, o estudo de Música impacta a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, além de formar comportamentos de atenção que impulsionam e melhoram a cognição. Assim, a educação musical atua diretamente no cérebro, promovendo a atenção executiva, necessária para formar memórias de qualquer área do conhecimento formal e de suas metodologias. A prática musical também contribui para a interação social e formação de identidade cultural, fortalecendo os vínculos entre os membros de uma comunidade. Além disso, a música pode ter também um papel central no tratamento de doenças, melhorando o estado físico do organismo e facilitando a cura em muitos casos. O cérebro humano é aparelhado para comunicação e uma dessas formas é a música, que transmite sentimentos e emoções que a própria fala não consegue traduzir em palavras. A prática musical também cria condições especiais de comunicação, tais como aquelas entre e com as pessoas com deficiência (surdas, cegas, mudas, com síndromes, com alterações em seu desenvolvimento, patologias, paralisia cerebral, entre outros). (BRASIL, 2013).

Mais antigos e com igual importância estão os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (BRASIL: MEC/SEF, 1997, v. 6) e o Parecer CNE/CES nº 195/2003, aprovado em 04 de agosto de 2003, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 12 de fevereiro de 2004, seção 1, p. 14, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design, conferindo às Artes uma posição de destaque cog-

nitivo na formação do conhecimento (BRASIL, 2003).

Impor uma MP para definir os rumos do ensino médio pareceu-nos uma ação um tanto infundada, considerando-se que os ordenamentos aqui relatados foram aprovados depois de uma longa discussão entre seus pares.

O pesquisador em Ciências da Educação, Prof. Dr. Anderson Araújo-Oliveira, em artigo publicado no ano de 2008 (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2008), define, com acertabilidade, o que ele considera como “intervenção educativa”, o que de certa forma poderia se estender às atividades intervencionistas do Estado em matéria referente à Educação, já que esta área de conhecimento tem priorizado, nos últimos anos, estudos pormenorizados do que vem a ser uma prática pedagógica e como ela se consolida frente à sua natureza multidimensional, considerando-se que ela é composta de várias dimensões que interagem mutuamente para permitir ao docente adaptar-se à situação profissional e gerir, conjuntamente com os alunos, as aprendizagens destes e a conduta da classe.

Para esse autor, a prática pedagógica consolida-se como uma atividade profissional situada, orientada por fins e pelas normas de um grupo profissional; engloba ao mesmo tempo as atividades com os alunos, mas também o trabalho coletivo e individual fora da classe; é multidimensional; não se limita às ações perceptíveis, mas comporta também as escolhas, as tomadas de decisões e os significados dados pelo professor a suas próprias ações; é a atividade profissional do professor antes, durante e depois da sua ação em classe (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2008).

Diante desse entendimento, presume-se que uma intervenção educativa de qualquer natureza deve priorizar essas relações múltiplas e complexas, principalmente no que diz respeito à criação de ordenamentos para a área. Se a consulta às bases parece desnecessária a esses legisladores, ela é de extrema importância para o bom andamento da Educação, daí a importância de uma conceituação do termo “intervenção educativa”:

Definimos a intervenção educativa como o conjunto das ações sistematizadas postas por pessoas designadas, fundamentadas e legitimadas para alcançar, num contexto institucionalmente específico, os objetivos

educativos socialmente determinados, colocando em evidência as condições mais adequadas possíveis para favorecer a *mise en oeuvre* pelos alunos dos processos de aprendizagens adequados. (LENOIR; HASNI; LEBRUN, 2008, p. 31).

No que se reporta às práticas artístico-pedagógicas realizadas na educação básica, entendemos que afastar os estudantes de atividades artísticas que auxiliam a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, o contato dos indivíduos com sua própria subjetividade, transformando-os em seres mais saudáveis emocionalmente e intelectualmente, seria negar o sentido maior da Educação Artística e da própria Educação.

Não seria exagero pensar que se não houver um diálogo conjunto das políticas públicas com a sociedade, os professores de artes, as instituições de ensino e as associações de classe, com certeza as Artes serão disciplinas minimizadas nas escolas de educação básica, considerando-se que dia a dia a Educação tem priorizado um ensino restrito à eficácia técnica em todos os campos do saber. É importante lembrar a fala do filósofo e educador Antonio Joaquim Severino quando afirma que o ensino deve estar à frente de uma formação puramente técnico-científica:

Nenhum profissional será, efetivamente em sua prática histórica, apenas um técnico; ele será necessariamente um sujeito interpelado pela história, pela sociedade, pela cultura e pela humanidade, devendo dar-lhes respostas que vão muito além de seu desempenho puramente operacional no âmbito da produção. (SEVERINO, 2011, p. 16).

Se essa tendência pedagógica se estender no ensino, em alguns anos as Licenciaturas em Artes serão reduzidas, principalmente as Licenciaturas em Música, pois não haverá mercado de trabalho para seus egressos e, nesses casos, a educação básica tenderá a indicar professores sem uma formação específica e significativa, o que representa um retrocesso e um desrespeito com os estudantes, a sociedade, os professores e a área como um todo. Diante dessa realidade, os trabalhos da BNCC devem continuar para que a Educação Brasileira possa caminhar de forma saudável e próspera.

As notas de repúdio presentes na mídia por parte de todas as associações e profissionais ligados ao

ensino artístico, além da petição que tentou impedir a aprovação desta MP (AVAAZ, 2016), denotam o quão arbitrário será nortear o ensino médio a partir de uma Medida Provisória.

O Prof. Dr Marcos Garcia Neira, em entrevista, retrata o seu descontentamento com este ordenamento. Ele não contradiz a importância de uma reformulação do ensino médio, que, segundo sua perspectiva, é conteudista e propedêutica por excelência e, basicamente, não tem sido mais do que uma ponte para o ingresso de alguns setores da sociedade na Universidade:

[...] ninguém esperava que uma proposta viesse com essa cara, com esse teor e que apresentasse vários pontos que, no meu entendimento, precisam ser rapidamente revogados. [...] essa discussão tem que ser mais ampla, com maior participação da sociedade, sobretudo daqueles setores diretamente envolvidos que são os setores ligados ao magistério, setores ligados aos alunos ou jovens (já que vivemos em uma época em que os jovens se fizeram ouvir – então, precisamos ouvir o que eles pensam a respeito da própria educação que está sendo oferecida), bem como aquelas parcelas da sociedade que deverão receber diretamente os egressos do ensino médio, ou seja, os campos de atuação profissional, o ensino superior e uma série de outras instâncias. Então acho que uma coisa é a necessidade de se repensar o ensino médio e outra coisa é a cara dessa medida provisória. (NEIRA, 2016).

A falta de diálogo presente nessa Medida foi apontada pelo especialista ao afirmar: “[...] é algo que vem de cima para baixo, é algo que foi gestado por um grupo muito pequeno, com quais intenções ninguém sabe, e que vai trazer um impacto muito grande para as escolas, para a vidas das pessoas já a partir do ano que vem” (NEIRA, 2016). Também relatou que da forma como vai ser trabalhado o ensino médio, o aprofundamento em determinadas áreas não será possível:

Isso é um pouco problemático porque obriga uma mudança curricular que retira o direito de uma grande parcela da população acessar, interagir, conhecer e ampliar o seu universo de conhecimentos. [...] com essas mudanças aquele jovem ou adulto que escolher a área de linguagens e tiver uma carga horária reduzida ou nenhum contato com as outras áreas e com os conhecimentos que vem historicamente

caracterizando a área, a possibilidade dele compreender o mundo e dele poder fazer uma intervenção mais qualificada e crítica com muitos, será bastante reduzida. (NEIRA, 2016).

Não foi esquecido, por parte do entrevistado, a questão da formação de professores e a falta de obrigatoriedade do ensino de psicologia, filosofia, aliado ao ensino das artes e da educação física:

[...] eu vejo com muitas ressalvas esse documento, essa possibilidade de mudança, que eles estão chamando de novo ensino médio [...] todos os grupos sociais, todos os grupos humanos, ao longo da história vem produzindo essas formas de expressão da cultura, então, retirar dos estudantes a possibilidade de conhecer isso, retirar dos estudantes a possibilidade de reconstruir, retirar dos estudantes a possibilidade de interagir com esses saberes tão importantes e diversificados, significa, ao mesmo tempo, amputar a possibilidade de uma participação cidadã mais efetiva. São conhecimentos que ganharam relevância nos últimos 50 anos, são conhecimentos que nos constituem enquanto sujeitos, são conhecimentos que nos permitem apurar o nosso olhar crítico para a sociedade. (NEIRA, 2016).

A Associação Brasileira de Etnomusicologia (2016), entre outras, manifestou seu repúdio a esse ordenamento declarando:

Esta postura autoritária e desrespeitosa vai na contra-mão do princípio de ‘gestão democrática’ que representou uma das maiores conquistas de nossa história recente e está garantido no atual Plano Nacional de Educação – 2014/2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). A ABET participou com entusiasmo da elaboração do texto preliminar da Base Curricular Nacional Comum para o Ensino Básico num trabalho coletivo que se deu por meio de um amplo diálogo/debate envolvendo gestores públicos, profissionais da educação, associações acadêmicas e a sociedade em geral. (ABET, nota de repúdio).

Da mesma maneira, o Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical, Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, manifestou-se contrário a essa MP:

A sociedade brasileira tem assumido, cada vez mais, a educação básica como um projeto de nação, com a consciência de que, mais do que transmitir conhecimentos de campos legitimados a partir de tendências pragmáticas de uma educação exclusivamente techni-

cista e de cunho neoliberal – tendências essas dominantes no Brasil até o início dos anos 2000 – é preciso uma educação que vise formar fundamentalmente seres humanos. Seres que, além de conhecimentos de sintaxe linguística, de fórmulas matemáticas e de elementos do mundo físico e natural (reconhecendo que esses saberes também são fundamentais para vida), precisam para sua formação plena como humanos de dimensões que perpassam pelas artes, pela filosofia, pela sociologia, pela educação física e por todos os conhecimentos e saberes vinculados às múltiplas faces que configuram a formação do indivíduo. (QUEIROZ, 2016).

Muitas outras notas de repúdio foram publicadas nas redes sociais, inclusive a que redigi na qualidade de Presidente da ANPPOM (LIMA, 2016).

Um fato que nos causou estranheza foi a reportagem publicada na Revista ISTOÉ (UMA REVOLUÇÃO..., 2016), que contrariando os prognósticos negativos divulgados pelas associações e pesquisadores da área, traz uma matéria ampla relatando os benefícios advindos da MP. A reportagem relata que este ordenamento se apresenta como uma das maiores mudanças na educação nacional dos últimos 20 anos, desde a instauração da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996):

Além das disciplinas obrigatórias, a ideia é possibilitar ao aluno escolher se aprofundar nas áreas com as quais têm mais afinidade, tornando, assim, o estudo mais atrativo. Há também a preocupação de ampliar o ensino integral. Segundo o presidente Michel Temer, um novo tipo de escola vai surgir a partir desse projeto. ‘Os jovens poderão escolher o currículo mais adaptado à vocação. Serão oferecidas opções e não mais imposições’, disse. [...] A maneira como a proposta foi colocada, como uma medida provisória, dividiu opiniões entre os especialistas. Para muitos deles, deveria haver mais discussão com representantes de entidades educacionais. O governo se justifica dizendo que a mudança é colocada em caráter de urgência porque não se pode mais esperar [...] Na opinião do presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação, Eduardo Deschamps, as mudanças devem acontecer de maneira gradativa. A adaptação das instituições ao período integral, que já estava em curso, dependerá da capacidade financeira de cada mantenedor. ‘Isso se dará dentro da realidade de cada rede, mas algumas receberão um aporte financeiro da União’, diz. ‘A flexibilização curricular terá mais etapas a cumprir.’ Uma base co-

mum de disciplinas obrigatórias será definida e terá de passar pela regulamentação do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos estaduais. Após esse período, as escolas terão, segundo ele, um período de seis meses para se adaptar às mudanças propostas. (UMA REVOLUÇÃO..., 2016).

Confirma-se nessa leitura o prognóstico de um ensino médio bastante técnico, a serviço de necessidades mercantilistas. Com certeza a ausência das Artes no ensino médio e a falta de um planejamento curricular objetivo e claro para as Artes na educação básica promoverá uma atuação docente bastante superficial. No que diz respeito ao ensino de música, inúmeros exemplos demonstram a acertabilidade dessa afirmativa.

Em contraposição à reportagem da Revista ISTOÉ, segue a reportagem de Paulo Blikstein (2016), na *Veja.com* de 23 de setembro de 2016, intitulada “Ensino flexível, mas chances iguais”, onde admite que a reforma do ensino médio pretendida pelo governo deve respeitar a individualidade do aluno, guiar-se pela absoluta igualdade de oportunidades e oferecer conteúdos relevantes e atuais:

A intenção de reformar o ensino médio é excelente. Mas a melhor reforma será aquela que respeita a individualidade do aluno, não o vê como um mero insumo de produção industrial, tem como norte a igualdade de oportunidades e oferece conteúdos e métodos de ensino relevantes e atuais. Uma combinação difícil, mas de forma nenhuma impossível, principalmente para um país criativo como o Brasil. (BLIKSTEIN, 2016).

Muito ainda haveria a ser dito com relação aos ordenamentos voltados para o ensino das artes, mais diretamente para o ensino musical, no entanto, o que nos parece mais temerário é reconhecermos, por parte do governo, um certo desrespeito e até mesmo um desconhecimento das ações e medidas educacionais tomadas pelos educadores e associações de classe. A subserviência do Estado frente às demandas econômicas e financeiras ainda determinam o futuro da educação e, de modo algum, vislumbram o desenvolvimento integral do indivíduo, que é o objetivo maior do ensino em geral.

O trabalho do BNCC pareceu estar tomando esse direcionamento, mas como argumentou o especialista Neira, encontra-se um tanto marginalizado na condução desse trabalho. Esse documento

finalizado poderia coordenar uma discussão ampla das propostas educacionais com os envolvidos diretamente no desenvolvimento dos cursos de formação de docentes, promovendo subsídios para uma atuação mais eficaz dos professores na cadeia educacional; poderia subsidiar e acompanhar a elaboração de propostas curriculares específicas para cada curso de licenciatura com suficiente flexibilidade para promover as reformulações necessárias, além de instituir um programa permanente de formação e capacitação continuada dos docentes nas diversas áreas de conhecimento.

A bem da verdade, a falta de articulação e de um adequado equilíbrio entre os aspectos teóricos e práticos que envolvem a educação continuam a ser uma batalha não resolvida no sistema de ensino nacional brasileiro. Em texto publicado no ano de 2008, referente a uma comunicação que proferi em Marrakech (Marrocos), na *Université Cadi Ayyad* (LIMA, 2008), detive-me nesta temática relatando que os procedimentos educativos não podem se pautar em resultados de investigações quantitativas ou modelos importados de ação. Não existe uma relação mecânica entre o conhecimento do professor e a aprendizagem do aluno, ou entre a capacitação do professor e o rendimento escolar. Não há uma quantidade mensurável de aprendizagem em cada ano de estudo, nem um modelo único de ensino praticável em toda a nação. Hoje a escola não se define apenas como um espaço de produção de conhecimento. Ela também é um espaço de socialização, de cidadania, de conagração, de experiências a serem vivenciadas coletivamente. Da mesma forma, o conhecimento produzido em sala de aula não pode ser medido ou avaliado por critérios estatísticos, já que ele é resgatado sempre e na medida em que as nossas experiências de vida os tornam significativos, e na proporção direta do envolvimento afetivo e eficaz que foi disponibilizado pelo docente durante o processo de ensino. Trata-se de uma troca congenial e dialógica. Sendo assim, as informações na área educativa contêm inúmeras variantes, múltiplas especificidades e precisam ser analisadas criteriosamente.

Os interesses das políticas públicas, das instituições de ensino, da LDB, dos ordenamentos educacionais, da sociedade e do mercado de trabalho são distintos, portanto exigem um diálogo

contínuo para uma perfeita adequação, inclusive com relação ao entrelaçamento das diversas áreas de conhecimento, entre elas situam-se as artes e a música. Se assim ocorresse, seria importante um diálogo permanente da sociedade com o Estado, numa parceria comprometida com os interesses dos cidadãos, desenvolvendo atitudes mais responsáveis e não tão partidárias às necessidades de uma política comprometida com interesses mercantilistas. Só então haveria o envolvimento coletivo da sociedade em prol de uma educação sadia.

Não basta uma ação isolada do Estado, ou das instituições de ensino, nem mesmo a ação de uma docente capacitado profissionalmente. Entendo uma falha abrigar nas instituições alunos com comprometimentos social, físico e psíquico sem propiciar o devido tratamento médico, psíquico e social a ele e aos seus familiares. Sistemas de avaliação por parte dos órgãos fiscalizadores, ainda que necessários, também serão desprovidos de sentido se introduzidos de forma genérica e universal para todos os setores do ensino. Cada nível escolar contém suas especificidades. Reformas impostas por ordenamentos sem o devido diálogo com a Educação e a Sociedade não atingirão seus objetivos se as instituições de ensino não souberem abrigar, integrar e transcender o cotidiano sociocultural obtido pelos alunos fora dos muros escolares. Da mesma maneira, um ensino que não valoriza os seus padrões culturais está fadado ao insucesso. A nossa educação não pode e não deve se esquecer que, antes de tudo, ela é brasileira. O conhecimento verdadeiro não menospreza sua história, sua cultura, as tradições. Não existe um modelo de sociedade perfeito, um modelo de reforma de ensino, mas uma sociedade para determinado povo e uma reforma de ensino adequada para determinada nação. Uma reforma de ensino assim pensada traz fluência na sua execução, benefícios para os sujeitos implicados e não se transforma em uma prática fragmentada de agir. Como relata a educadora Maria Cândida Moraes

[...] como educadores, necessitamos cuidar da formação integral do aprendiz para que ele possa aprender a pensar de uma maneira mais global, a refletir, a criar com autonomia soluções para problemas, estimulando o pleno desenvolvimento de sua inteligência, na qual compreendemos também estar incluída a sua inteligência emocional. Em resumo, temos que estar voltados para a sua formação integral, para o desenvolvimento de suas inteligências, de seu pensamento e de seu espírito, mediante o desenvolvimento da capacidade de problematização e articulação de conhecimentos, reconhecendo, sobretudo, a inscrição corporal do conhecimento, na qual a emoção apresenta um papel relevante como potencializadora de ações e reflexões inerentes aos processos de aprendizagem. (MORAES 1997 apud LIMA, 2008, p. 197-198).

Como relatam Ivani Fazenda e Severino (2001), a Educação é uma prática dialógica que envolve o exercício da parceria e da troca. Essa troca nasce de projetos detalhados e dissecados de estudo e de vida, projetos oriundos de incentivos comuns aos estudos e à pesquisa que se desenvolvem na forma como se compartilham falas, textos, espaços, tempos, práticas e teorias. Complementaria essa fala alertando para a profunda necessidade de as políticas públicas desenvolverem com a sociedade e a educação a arte de dialogar.

O presente texto foi concluído antes da aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ordenamento que converteu a Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016 em lei. Esse novo ordenamento alterou parte da Medida Provisória, proclamando no § 2º do artigo 35-A, que a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017). Tal fato modifica em parte o destino do ensino das artes na educação média, contudo, é bom ressaltar que as Artes novamente não serão consideradas disciplinas a serem ministradas neste nível de ensino e sim práticas ou estudo, fato que vislumbra uma nova discussão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson. O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacentes às práticas pedagógicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 53-64.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA. **Nota de repúdio à Medida Provisória nº 746**. 2016. Disponível em: <<http://abetmusica.org.br/conteudo.php?&sys=noticias>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BARENBOIM, Daniel. **El sonido es vida**. El poder de la Música. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2008.

BLIKSTEIN, Paulo. Ensino flexível mas chances iguais. **Veja.com**, São Paulo, 23 set. 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/complemento/pagina-aberta/ensino-flexivel-mas-chances-iguais.html>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. v. 6. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 195**, aprovado em 05 de agosto de 2003. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF, 2003. Publicado no DOU em 12 de fevereiro de 2004, seção 1, p. 14.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 12**, de 04 de dezembro de 2013. Discute as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&Itemid=30192>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 10 de maio de 2016. Define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica. Acesso em 15 de novembro de 2016. Brasília, DF, 2016c. Disponível em: <[file:///C:/Users/Sonia/Downloads/Res%202-2016-CEB-DCNs%20operacionaliza%C3%A7%C3%A3o-ensino-M%C3%BA-sica-Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Sonia/Downloads/Res%202-2016-CEB-DCNs%20operacionaliza%C3%A7%C3%A3o-ensino-M%C3%BA-sica-Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista, abril de 2016. Proposta Preliminar. Brasília, DF, 2016d. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/05/BNCC-BOOK-WEB.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

FAZENDA, Ivani C. A.; SEVERINO, Antonio H. (Org.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LENOIR, Yves; HASNI, Abdelkrim; LEBRUN, Johanne. Resultados de vinte anos de pesquisa: a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivam a construção da realidade humana, social e natural no Ensino Pri-

mário da Província de Québec - Canadá. In: **O que é interdisciplinaridade?** FAZENDA, Ivani (Org.). São Paulo: Cortez, 2008. p. 29-52.

LIMA, Sonia R. A. **Nota pública da Presidência da ANPPOM sobre a MP. N. 746/2016**. 2016. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/associacao/documentos.2016>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Mais reflexão, menos informação! In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 185- 199.

_____. Os ordenamentos educacionais e sua real aplicabilidade. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Et al (Org.). **Artes, ciências e educação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015. p. 125-151.

LIMA, Sonia R. A. Et al (Org.). **Arte, cultura e educação na formação de docentes: ilusão ou realidade?** São Paulo: Som, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. **Entrevista**. 2016. Disponível em: <https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1512613272098212&substory_index=66&id=100000486629296>. Acesso em: 02 out. 2016.

AVAAZ. **Congresso Nacional: impeça a aprovação da Medida Provisória que reformula o Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <https://secure.avaaz.org/po/petition/congresso_nacional_Impedir_a_aprovacao_da_medida_provisoria_que_reformula_o_ensino_medio/?kGNZhIb>. Acesso em: 20 nov. 2016.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 9, p. 81-88, set. 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Nota pública da ABEM sobre a M. P. n. 746, que altera o ensino médio**. 2016. Disponível em: <<http://faeb.com.br/admin/upload/files/Notas%20de%20Repudio%20em%20PDF/Nota%20p%C3%BAblica%20da%20ABEM%20sobre%20a%20Medida%20Provis%C3%B3ria%C2%A0n%C2%BA%20746%20que%20altera%20o%20ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia na formação universitária**. São Paulo: Arte-Livros, 2011.

UMA REVOLUÇÃO no Ensino Médio. **Istoé**, São Paulo, n. 2442, seção Comportamento, 23 set. 2016. Disponível em: <<http://istoe.com.br/uma-revolucao-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

Recebido em: 30/12/2016

Aprovado em: 10/03/2017

REINSTATING THE SOFT SCIENCE OF AFRICAN INDIGENOUS MUSICAL ARTS FOR HUMANITY- SENSED CONTEMPORARY EDUCATION AND PRACTICE

*Meki Nzewi (University of Port Harcourt)**

ABSTRACT

The paper argues that the philosophical, theoretical and performative principles as well as proactive humanity intentions, which frame indigenous African heritage in the musical arts (synergy of music, dance, drama and material properties) furnish exemplary knowledge resources, which should inform humanity conscious education policy, curriculum orientation and content as well as knowledge transmission dynamics in modern African classrooms, and beyond. Sample philosophical, humanning and epistemological ideals that mark indigenous African musical arts formulations as a soft science of sublime humanity and societal management, are outlined. They remain contemporaneously valid and viable for cognitive as well as respectful advancement into Africa-sensed classroom education practice that is conscientious about developing sound-humanity as well as equitable society through affirmative classroom education. The researched and discerned uniquely African creative formulations, experiential theory as well as purposive transmission modalities furnish the resource paradigms that have been applied and tested as contemporaneously efficacious in the three different proactive education sites cited in the paper. The cumulative research and practical experimentations have enabled the design as well as knowledge content of model curricula for culture-sensed musical arts education in modern African Primary and Secondary education.

Keywords: Musical-arts. Soft-science. Indigenous. Advancement. Humanning.

RESUMO

READAPTAÇÃO DA CIÊNCIA SIMPLES DAS ARTES MÚSICAS INDÍGENAS AFRICANAS PARA A EDUCAÇÃO E A PRÁTICA CONTEMPORÂNEA SENSIBILIZADA À HUMANIDADE

O artigo argumenta que os princípios filosóficos, teóricos e performativos, bem como as intenções proativas da humanidade, que enquadram o patrimônio indígena africano nas artes musicais (sinergia de música, dança, drama e propriedades materiais), fornecem recursos de conhecimento exemplar, que poderiam informar a

* Professor of African music in University of Port Harcourt, Nigeria and University of Pretoria (Researcher), South Africa. African musical arts educationist, composer, music dramatist, creative writer, “mother drummer”. Founder/Director of Centre for Indigenous Instrumental Music and Dance Practices of Africa (CIIMDA) and Professor of African Music (Theory and Practice), University of Pretoria, South Africa/University of Port Harcourt. Researches, explicates and publishes extensively on indigenous African musical arts as a soft science of sublime humanity and conscientious societal systems management. E mail: mekinzewi12@gmail.com

consciência humanitária voltada para as políticas de educação, orientação curricular e conteúdo, bem como a dinâmica de transmissão de conhecimento em salas de aula africanas modernas e além. São delineados exemplos de ideais filosóficos, humanos e epistemológicos que marcam as formulações de artes musicais indígenas africanas como uma ciência simples da humanidade sublime e da gestão social. Eles permanecem contemporaneamente válidos e viáveis para o avanço cognitivo e o respeito na prática educacional na sala de aula compreendida como africana, permitindo a consciência sobre o desenvolvimento da humanidade que ressoa, bem como a sociedade equitativa através da educação afirmativa em sala de aula. As formulações criativas criticamente pesquisadas e discernidas, a teoria experiencial e as modalidades de transmissão intencional fornecem os paradigmas de recursos que foram aplicados e testados como contemporaneamente eficazes nos três diferentes lugares de educação proativa citados no artigo. A pesquisa cumulativa e as experiências práticas permitiram o delineamento e o conhecimento de conteúdo dos currículos modelo para a educação cultural de artes musicais na educação africana primária e secundária moderna.

Palavras-chave: Artes musicais. Ciência simples. Indígena. Avanço. Humanização.

RESUMEN

READAPTACIÓN DE LA CIENCIA SIMPLE DE LAS ARTES MUSICALES INDÍGENAS Y AFRICANAS PARA LA EDUCACIÓN Y LA PRÁCTICA CONTEMPORÁNEA, SENSIBILIZADA A LA HUMANIDAD

El artículo argumenta que los principios filosóficos, teóricos y performativos, vienen con las intenciones proactivas de la humanidad, que enmarcan la herencia indígena y africana en las artes musicales (sinergia de música, danza, drama y propiedades materiales) proporcionan recursos de conocimiento ejemplares, que podría informar la conciencia humanitaria enfocada a las políticas de educación, orientación curricular y contenidos, así como la dinámica de la transmisión de conocimiento en las aulas africanas modernas y más allá. Son delineados ejemplos de ideales filosóficos, humanos y epistemológicos que marcan las formulaciones de artes musicales indígenas y africanas como una ciencia simple de humanidad y gestión social. Ellos permanecen contemporáneamente válidos y viables para el progreso cognitivo y respeto en la práctica educativa en la sala de aula entendida como africana, permitiendo la conciencia sobre el desarrollo de la humanidad que resuena, bien con la sociedad equitativa a través de la educación afirmativa en sala de aula. Las formulaciones creativas críticamente investigadas e discernidas, la teoría experiencial e las modalidades de transmisión intencional ofrecen los paradigmas de recursos que fueron aplicados y ensayados como eficaces en tres lugares diferentes de la educación proactiva citada en el artículo. La investigación acumulada y la experiencia práctica han permitido el diseño y el conocimiento del contenido de los planes de estudio modelo para la formación cultural de las artes musicales en la enseñanza primaria y secundaria africana moderna.

Palabras Clave: Artes musicales Ciencia Simple. Indígena. Avance. Humanización.

Background

Modernist sense – A person invents a fashionable danger that becomes hailed, promoted, and patron-

ized as supreme brilliance; another person invents a sublime mind-healer, which is ignored, relegated

as ordinary intellect: Destruction strikes; trauma engulfs all, but the modernist world resurges, spawning more impressive disasters. (Nzewi).

I was particularly privileged to have received grounded mentorship on the theory, philosophy and soft scientific underpinnings of African musical arts from five articulate indigenous experts between 1975 and 1977. This was a period of live-in practical research apprenticeship when I studied with them, a unique Nigerian indigenous keyboard instrumental music ensemble genre, which has a performance form in five movements (compartments) that could often last hours. I later published a book deriving there from with them.¹ In South Africa, apart from classroom applications of indigenous epistemology at the University of Pretoria since 2000, I was able to experiment with the soft science underpinnings in a project that reformed the life orientations and social attitudes of street children 2000 to 2009 – the Soccajasco project discussed hereunder. I next conducted the “Mother’s Milk; Mothers Muse” resuscitation project on children’s musical arts, funded by the National Research Foundation of South Africa, 2002 to 2003 (NZEWI, M., 2009). Thereafter I directed the CI-IMDA (Centre for Indigenous Instrumental Music and Dance Practices of Africa) project funded by the Norwegian Foreign Office (2004-2011), which re-orientated and re-trained musical arts educators and learners from nine countries in the Southern African Development Community (SADC) on the philosophy, theory, and performance practices of African musical arts. Since 2000 we have written on various aspects of the indigenous philosophy, theory and soft science (medicinal imperatives) of African indigenous musical arts creativity and practices (NZEWI, M., 2005, 2007b; NZEWI, O., 2007, 2009).

Introduction²

¹ See Nzewi, Anyahuru & Ohiaaramunna (2009).

² This discourse derives primarily from applied research and performance interactions with indigenous musical arts manifestations and mother creative artistes. It will not necessarily conform to the scholarly convention of citing literature sources. Any coincidental experiences published or otherwise are hereby respected. (This is a revised version of a paper delivered at the UNESCO 2nd World Conference on Arts Education, South Korea May 25-28, 2010 in the Workshop Topic: Towards a new concept on Arts Education.)

Surnames and place names survive generations, marking the essence of heritage as an intrinsic potent force in the present, globally. When we ignore or discard the meanings or profound wisdoms of contemporaneously imperative heritage in the education of the present and posterity, we nurture brilliant but vagrant mentality. Cumulative indigenous lore furnish a mine of data, which command reinstating the pristine heritage of humanity conscience and thereby consciousness of fellow-human, which has become a rare disposition in modernity humans and religions. There was prodigious humanity logic, evidentially scientific, that permeated the original conceptualization, logic and expression of the musical arts as a creative and proactive unity of sonic, choreographic, mythically/mystically dramatic and material components. The holistic or occasionally discrete configurations as well as purposive applications of the components constituted a soft science knowledge icon rationalized and applied to engineer conscientious humanity dispositions, and thereby sublime societal systems in indigenous societies. The sonic component invariably structured creative-performative expressions in the other components, hence musical arts is a generic, singular term that implicates the scientific underpinnings. The arguments tendered here are anchored on cognitive study of the underlying philosophy, theory and humanity principles of creativity that mark African indigenous knowledge paradigms.

The soft science of the musical arts, unlike the tangible and material (hard) sciences, is an intangible force that produces tangible outcomes in practical performance sites. The effects and affects are perceived in both spiritual and tangible dimensions. Most modern technological inventions as well as the crass promotion of entertainment mentality disable sublime mental disposition. The result is evident in the prevalent extreme self-centeredness (individualism), villainy, and obsessive materialism (economania) overwhelming humanity globally, in the conduct of societal affairs and inter-human/group relationships. Even in educational policies (disciplinary formulations and practices) as much as in democratic/communist governmental ideologies, scarce regard is devoted to inculcating sublime mind in citizenry at all levels. This trend needs to

be reversed for the sake of the survival of humanity everywhere around the globe. Dastardly crimes against humanity and nature, driven by inordinate greed, prejudice, hatred, or ego-tripping, and which are facilitated by technology and hard sciences any place in the globe, invariably traumatize or destroy minds and lives of masses. Persons and populations remote from the places or plans of commission are not often spared. The intervention of age old, mind-sublimating agencies that would attenuate the demonic misuse of technology and hard sciences becomes imperative in education sites, public governance and institutional conscience as well as in ordinary inter-human relationships. Such a countering remedial force has to be proactively intangible. Enabling the spirituality imbuing, thereby humanning soft sciences, which have the capacity to infuse humane conscience into the functioning and inventions or innovations of the human intellect is of the essence. The material and theoretical rationalizations of indigenous African musical arts effectively imbued sound mindedness in the education and management of old societies, and remain contemporaneously viable, given necessary advancement imperatives. Humanity-sensitive contemporary Arts education and experiencing, classrooms in particular, are central to reinstating the direly needed values and virtues. Of the essence, therefore, are humanity-cherishing education policy and proactive curricular as well as conscientious and capable educators. Hence, the opening truism about surnames and place names (noble legacies) being retained as primary identity markers for modern individuals, human groups, and societies globally. This implies recognizing and advancing noble legacies that humanize and accord mind wellness.

Indigenous knowledge productions have never been intellectually static or experientially fixed. They are anchored on systematized frameworks/formulae for replication and experimentally incremental transmission, hence scientific. They boast intrinsic measurement and evaluation indicators albeit memory-archived and performatively evident, regenerated, when recalled. In the cultural arts, for instance, there are structural markers and terminologies for categories, genres, styles, structures, intentions and types articulated as need be.

Down-to-earth scholarship commands us, the inheritors, to respect the profound knowledge that sustained humanity from the past, thereby making possible our births and survival as groups. Thus, shall we be genuinely capacitated to cognitively discern, document, advance, practice and transmit heritage knowledge as viable historical templates for contemporary humanity-sensed science and arts experiencing.

Some humanning³ dynamics

The musical arts was a soft science originally conceived and tersely conformed to generate intangible dynamo that ignites and processes qualitative attributes in cognition, creating, relating, living and dying.

Posited below are some of the conceptual philosophical and theoretical principles, which purposively ground indigenous musical arts of Africa as a scientific design that instilled humanity conscience as well as effectuated psycho-physical and societal wellbeing:

Hard sciences and technological wizardry facilitate easy living, doing and dying. But they also imperceptibly forge “stone heart” in devotees: Non morality-mediated technology has capacity to warp the intellect, misrepresent true self and living, and impoverish humane attributes in contemporary creative enterprises. On the other hand, the purposive soft science of indigenous sonic configurations, choreographed psycho-physiological health as well as dramatized perceptions of cosmos, do infuse humanity conscious attributes. Separately or co-jointly, these creative components of the musical arts engineer sublime spiritual disposition, mind and body wellness and humane instincts. They sometimes also generate proactive states of altered consciousness requisite for accomplishing subliminal and super-ordinary actions and contacts that foster qualitative life and societal wellbeing

The creative philosophy of profundity in minimality (NZEWI, M., 1997) commands ingeniously generating prodigious effects and affects with minimal creative and material resources in the musical arts, food science, medical science, humane relationships etc. Some African musical

³ To make sublimely human (NZEWI, M., 2003).

arts manifestations that are perceived as complex or bewildering often derive from the scientific configuration of modest proactive creative resources (sound, dance, drama and costume) that could be natural or supernormal.

The principle of inclusivity commands that everybody must experience the soft science of psychical and physiological wellness, which frames creative aspirations as well as participation in indigenous musical arts. Dance and dramatic enactments (supernormal or ordinary) accord body and mind health. So, dance or drama in indigenous cultures was not what somebody indulged flippantly for others to merely watch with empathic distance. The degree of obligatory practical participation could vary depending on the category of the dance – mass medley or stylized formation (NZEWI, M., 2007a). Hence a venue for public dances affords ample space for all-inclusive somatic communion (BLACKING, 1987), and in instances of stylized choreography dances, the empathic audience freely interacts in somatic bonding gestures without disrupting the pre-learned dance routine. A non-designated dancer could, for instance, “invade” the space of the specialized dancers for interactive somatic applause, or could contribute spontaneous gestured/verbalized acclamation at the sidelines. A fluid audience is the norm. Spontaneous audience responses (acted out or merely verbalized as per immediate affect) heals the soul while boosting the spirit of the performers and participant observers. Spontaneous audience response is equally a factor of situational creative expression – energizes/inspires or dampens the creative inspiration in “performance-composition” (NZEWI, O., 2009, p. 59) of the specialist performers.⁴ The principle of generating spontaneous audience interaction as a force that promotes creative genius informs the blocking of a presentation venue for any type of performance. The principle of inclusivity as a humanning philosophy also frames the conformation of creative elements. The average capability of

members of a community must be accommodated in exercising creative expertise. This humanity consciousness accounts for the melodic range in African vocal music being of a modest range: everybody can sing along without undue vocal strain, as much as there may be persons capable of unusually expansive natural vocal range. Allowance is then made in inclusive performance configurations for persons with exceptional skills to contribute extra aesthetic flavor or functional impact to the overall outcome by having space to demonstrate such above-the-norm capability

- *Individuality in conformity* Indigenous African philosophy of life in a society recognizes that every individual has some unique attributes. Rigid control or robotizing of human persons and varied intellects to rigidly conform to rules contrived by the privileged elite as in contemporary socio-political and education regimentations is, therefore, not an original African ideology in human upbringing and socialization. The basic customary expectation is that everybody must observe the societal norms in behavior as well as creative activities or environments. But inquiring (experimental) attributes must be legitimately exercised to enrich norms and standards with self-image and imagination. In creative activities this philosophy commands that everybody must express unique intellect, no matter how minimal, in re-creating or interpreting a known framework or template. This enriches and advances, without radicalizing, the known standard. The capability is highly cherished in evaluating performance activities, such that a person who is incapable of mustering original creative intellect while interpreting or reproducing the known is scorned as a “non-person”. For instance, in a choreographed dance of ten artistes, there must be ten individual aesthetic embellishments of the same fundamental choreographic structure. It is humanly necessary in contemporary education that the individuality of learners must not be suppressed, discriminated or over controlled, thereby aborting their eventual

⁴ Israel Anyahuru, an Igbo mother musician asserted that: “If nobody dances when they should, I will conclude that they do not appreciate my music... I would feel dispirited and tire immediately... If, on the other hand, I perceive the (interactive) sign that my music is being well received, I could even create new tunes that I have not played before on the inspiration of the occasion” (NZEWI; ANYAHURU; OHIARAUMUNNA, 2009, p. 53).

emancipation to contribute original creative signature in any future field of endeavor in life. Space for everybody to exercise such unique creative/innovative originality, while recognizing specialists, is a virtue that African indigenous education principles and methodology in the musical arts fosters

- Inter-borrowing to enrich each other's idiom or state of practice was an old African diplomatic forte in inter group interactions and migrations. The musical arts is a science of fostering bonding, and sustaining diplomatic relationships. Comparative knowledge interaction and exchange that promoted mutuality and sharing as virtuous dispositions was the custom. Competition was eschewed because of the psychical injuries it generates: A winner develops an obtrusive Ego that is shattered with traumatic consequences if s/he loses next time around; the loser develops a feeling of human/mental inadequacy with the psychological disorders appertaining. Competition to exclusively win prize money is demonic because it disregards the industry and resources invested by human-designated losers. It often instigates indulging immoral measures in order to win. Winners and losers inevitably project mutual ill will, and incur personality deformity – arrogance or humiliation as the case may be, which generate animosity and a-social disposition. On the other hand, the comparative philosophy of interacting to appreciate as well as exchange or harmonize one another's creative capabilities eliminates the psychical disabilities caused by competition. In indigenous Africa, comparing capabilities for purposes of interacting and exchanging expertise was the norm, and engendered mutual respect among individuals/groups/societies. It boosted knowledge and skill borrowing without trauma, or agony, or shame
- Some peculiar structural configurations in music are purposive – the scientific application of creative inspiration as well

as aspiration and rationalization, which actuate and accomplish designated humanity objectives. For instance, a topos reiteratively sounded (consistent repetition) on the right instrumental timbre could be applied as anesthesia and sleep therapy. In ensembles, **repetition** (recycling) of a topos, which is assigned to a high sounding instrument such as a cast iron bell, acts as ensemble beacon. It provides creative and psychical reference at the subliminal level of perception for everybody, performers and audience alike, throughout the duration of a piece or performance irrespective of the mental or physical demands of contextual/ensemble roles. Hence repetition of such high pitched topos acts as a phrasing reference that guides a soloist who is engaged in extensive external development of a theme in correctly re-joining the Ensemble Starting Point of an **Ensemble Thematic Cycle** (ETC). The ETC is a durational building block for a performance form - the aggregate of the different thematic lengths of ensemble roles, which yields and defines the basic form of an ensemble piece. On the other hand the indigenous African creative principle of **recycling** (internal fission and fusion) of a thematic entity, when self performed, absorbs the mind to the exclusion of external sensations, or otherwise rouses the mind, depending on the situation. **Sharing** of thematic structures psychically connects and bonds participants. Indigenous extended/narrative form in music interplays calm and tense passages or sections to accord a balanced state of mind. There are also intentional micro structural idioms such as the rhythmic-tonal, **shock rhythm** figures, particularly in compound triple time (12/8), which jerks up the mental state and heart functioning when appropriately interpreted in health science dances. These are some soft scientific constructs that promote mind and physiological wellness

- The deportment of the body as well as choreographic idioms in indigenous African

dances purposively generates self-administered body health. **Maternity dances** are intentionally designed to routinely massage reproductive organs in women. The choreographic idioms robustly exercise the waist region in order to keep the reproductive organs fit from early age for conception, pregnancy and child delivery. Sustained vibrations of shoulder and limb muscles in dance are self-administered **massages** that relieve stiffness and tension induced by the physical rigors of labor routines, particularly in men. Exchange of somatic energy occurs in **mass dancing**, and imbues soul and spirit wellness in participants. Indigenous dances generally encoded **cultural texts** (AGAWU, 2003, p. 113) as well as **staged emotions** that could be age-gender peculiar. Traditional dances are, therefore, functional choreographic conceptualizations or/and non-verbal, poetic (soma-linguistic) expressions. Hence indigenous African dances are mainly **poetic dances**

- **Spirit manifest drama** (masking theatre), which is processed musically and choreographically is interacted as transcendental/metaphorical experiences (mystical/mythical dramatization of the cosmos and life). It conjures heightened spiritual disposition to life, and super-ordinary perceptions of the cosmic realm of existence as well as imparts object lessons. Some also interpret and socialize the super normal as well as nature forces active in the cosmos, and which impact life experiences psychically. Meta-dramatic enactment of the perceived spirit essence of some paranormal forces/ occurrences helps in interacting, and thereby coming to terms with their otherwise, extraordinary or traumatic affects and effects. Some metaphysical drama types temper obnoxious temperaments in life.

Advancement Dynamics

Reinstating the agenda of proactive humanity conscience in cultural arts creativity, scholarship

and transmission: Appreciate how the earth sustains life, and there would be scarce need for preferring moon-capturing brilliance to sublime intellectual explorations. Enriched earth sustains nature and nurtures healthy living.

Deriving from the legacy pinpointed above, some down-to-earth, culture-conscious arguments instead of elitist scholarship eruditions and inventions will frame the reinstatement cum advancement measures being advocated in Arts Education conceived as a soft science of humanity/society management. Indigenous cultures categorize musical arts creations using style and type names as well as terms that denote functions. This is testimony to factual theory: systematic, practical theoretical logic and formulaic frameworks mark creativity and performance content. The latent scientific grounding of indigenous knowledge epistemology, creative advancement, and transmission dynamics must first be cognitively discerned. The prodigious knowledge inventions that nurtured humanity on earth up to the current irreverent and reckless moon-conquering theories, would then furnish the model resources and genius for conscientious advancement initiatives. We must resist fanciful or egotistic mind-diverting tricks of genius (modernist theories) that are destitute in humanity conscience. In hegemonic music education, the written compositions of the Western classical music ancestors (heritage) still furnish the foundation knowledge resource for musicological, compositional, and historical eruditions. They equally dominate the preferred repertory for contemporary elitist concert programs. Hegemonic scholarship denigrates the intellectual authority of indigenous African heritage models by proposing irreverent theoretical inventions and creative fancies about African intellectual products. Such terminological inflections subvert the cultural mentality of elite and ordinary Africans. Most modern scholarship and educational inventions are mere Ego inebriations of the inventors. Most, invariably create prodigious problems and then collapse, abandoned as being remote from earth (humanity) sensibility or actuality. Elitist education, scholarship and performance phantoms such as “excellence”, “perfection” and “best practice” may aggrandize the self-conceited

academic minds. Who is the excellent or perfect (God)-human without any blemish? But the arrogations result in intellectually intimidating, discriminating, alienating and de-culturing learners, most of who thereby feel mentally disoriented or inadequate. So, some learners develop vacuous mentality or negative orientation about self, and begin to resent classroom education. Furthermore, the innate creative capability of learners might get perverted, and become channeled towards socially-morally deleterious pursuits.

The argument being insistently proffered is that the philosophy and theory grounding indigenous creative conceptualizations, some of which have been outlined above, demand momentous re-instatement in creativity, education and performance sites. Cognitive advancement is imperative for salubrious, humanity-sensed education that could re-instill sublime spiritual disposition and virtuous social personality starting from early upbringing. Contemporary education policy, curricular content, learning methodology and assessment criteria as well as scholarship aspirations are central to the re-instatement of down-to-earth, and thereby, culture-sensed, humanning and sober society building education. This commands re-synergizing the dismembered artistic/scientific components of the musical arts holism. The intellectually solid and profound indigenous paradigms strongly query current theoretical and aesthetic fancies that celebrate obsessions with elitist education and performance sophistry while disregarding and disabling the ideals of humanning as well as social systems monitoring and servicing.

For emphasis, I wish to re-iterate and caution about the four cankers that deviate humanity ideals while inflicting psychical-spiritual injuries in contemporary humanity milieu globally. They are: **competition mentality, obsession with refinement/purification, the fantasy of excellence,** and the mind corroding Siren of **flippant entertainment** that are currently indulged as primary creative and experiential objectives in the musical arts as much as life generally.

Competition to exclusively win largesse is a beguiling but mind-devastating demon, championing the base dispositions of greed and vanity. There is

scarce other-humanity conscience in competing. Brilliance thrives in dual dynamics:

Comparative brilliance strives for mutual recognition, empowerment and cross fertilization of genius. It is a divine attribute that entrenches fellow-humanity instincts and other-recognition virtues, and above all not subjectively judgmental (RUDDOCK, 2012).

Competitive brilliance on the other hand schemes to undercut, disregard or destroy the genuine efforts and unique competences of others in order to grab all the glory and lucre, attention or fame. It is a demonic disposition that destructs humanity conscience.

There is humanity virtue in comparing capabilities and achievements such as in festival exchanges whereas competitive events for either winning all or losing all, injure and perjure the soul and spirit of the competitors, and incur mental indisposition. The objectivity and infallibility of the judges (often non-cognizant of the true nature and merits of what is being judged), based on virtual criteria, is contestable. In indigenous wrestling events that compare capabilities for example, a contestant, thrown down is not devastated, rather commended for effort. Competition generates loss of self esteem, stress, strain, anxiety, cheating, animosity, loss of self worth and insecurity. It also generates ego syndromes or depression as the case may be in winners, losers and consumers.

Refinement/Purification, whether of humans or natural materials/elements, diminishes virtue or/and health value-content. What is rough or bitter but natural generates robust, enduring healing effects/qualities if ingestible or internalized through the senses. The rigor and process of purifying or refining the natural self, warp the mind; and for substances, deplete salutary efficacy, essence or genuine quality. Same goes for artificial (deceptive) sweetening or coloring that pleases the palate but harms the body imperceptibly over time

Excellence is a chimera, an illusion that distorts reality in the minds that fantasize or pursue its Siren: Who is the excellent human that pontificates or determines excellence without subjective or prejudicial sentiments? In Creation there are standards, and valid individualities that enrich and diversify

standard features of experience. Every genuine effort is worthy of positive recognition.

Entertainment As much as the idea of entertainment permeates indigenous musical arts activities, it was scarcely ever the primary objective of an artistic creation even in the autonomous children's musical arts domain, which to a large extent, transpired as the facilitator of multifaceted life education and life skill acquisition programs. The entertainment facade pervading the culturally purposive intentions and actions of any musical arts conformation was factored in as a lure. It spurred and sustained interest in accomplishing the primary creative/performative objective. Entertainment facade then primes and lubricates the mind as a functional aesthetic device for delivering the indigenous extra-artistic, creative-performative intentions.

Entertainment or fun (as contemporary notion of good or happy life) that is not utilitarian, subverts or aborts conscience, and dims sensibility/sensitivity. Hence flippant or amoral entertainment creativity and consumption are the harbingers of current corruption, dissimulation, delusion, life mal-orientation and ultimately criminality assailing humanity globally. Fantasy entertainment disseminated through technology, media and some educational programs avidly promote value-impooverished and virtue-devoid amusement or fun, which degenerate mentality, and pervert the sensibility and life imagination of tender or impressionable minds globally. I stress that in indigenous African musical arts practices the entertainment facet is purposive, factored into artistic rationalizations and presentations as a pleasurable conduit that facilitates accomplishment of noble outcomes: a condiment or attraction that sustains interest in the attainment of the functional intention of an artistic/scientific creation. Traditional evaluation of aesthetic content emphasizes contextual effectuality and virtue/value benefits as hallmarks of what accrues pleasure, hence functional aesthetics is the indigenous African paradigm.

There are enough resources in the world for every psychically normal person everywhere to access basic social and economic sustenance and spiritual wellbeing, if the indigenous community principle

of sharing were to be re-inculcated. Indigenous ensemble music structures are rationalized to intangibly sensitize and endure the virtues of **sharing** as normative human disposition in group as well as inter-personal activities. In indigenous music practice for instance, a theme that an individual can ordinarily perform alone could be shared with one or more persons. Each companion will improvise fill up patterns after contributing own section of the shared gestalt. The overall result would be a richer texture (as many lines as there are sharers) with the shared theme always outstanding. The philosophy and ideology of sharing permeated indigenous community living to the extent that nobody in a community was abandoned to hunger and utter suffering, for being destitute. The disposition to share should be inculcated in contemporary humaning education and life orientation. An interactive, practical classroom is essential for humanity-sensed arts education bearing in mind the advantages of practical, experiential theory over abstract theories in cognitive knowledge transmission and acquisition. The forte of indigenous pedagogy is practical creative-performative experiencing of theory.

The policy and practice of Arts education that would begin to produce profound humanity benefits in contemporary minds and lives should reinstate the indigenous paradigms that prescribed **group collaborative dynamic** in creative enterprises. Collaborative creativity sobers obtrusive ego and dispels self-isolating tendency without precluding the emergence of leaders. The argument notes that the school and classroom now represent the ideal site for re-constituting the traditional sense of community for learners, particularly in multicultural or urban settings. Group creativity and production that explore mono-cultural as much as multi-cultural themes and resources, is the ideal in contemporary classroom that practices integrated arts education. The group owns the final product, and members share commitment as well as responsibility and benefits for its success. The process socializes and bonds the learners, inter-stimulates creative genius, commands mutual accommodation of one another's capabilities, weaknesses and personalities, exorcises introversion while taming extroversion/self-centeredness, resolves disagreements and ac-

commodates criticism in the spirit of play (MANS, 2002). Group activity also performatively pools differentiated intellectual and practical capabilities for enhanced finished product, instilling the virtues of other-consciousness, fellow-feeling and collaborative spirit. It is particularly inclusive – accommodating handicaps, emancipating personalities and as well mitigating anti-social character traits. Arts education that endorses group creativity and production should encourage learners who are innately, creatively as well as organizationally capable at any level, to independently and responsibly accomplish tasks by collaborative and self effort. The teacher’s primary role would be to offer advice as needed on researching, scripting, composing, choreographing, costuming, directing, acting, reflecting, production management and marketing.

Nobody is born a failure. Sometimes upbringing, rigid control measures, and education policies/methods as well as extrinsic evaluation fabrications directly or indirectly contrive failures out of ordinarily capable persons. A child’s/learner’s failure often reflects the parents’/teacher’s failure. It is inhuman to pronounce or grade a creative product that demonstrates genuine investment of creative and performative effort as a failure. Self-esteem and social personality get damaged when persons and their sincere outputs are categorized as failure, often as per elitist/inflexible fabrications of evaluation criteria. The consequences could be dire, traumatic for life, thereafter. What is flippantly condemned as a mistake/failure, especially at moments of creative stimulation (improvisation/performance composition) or in laboratory experiments, is quite often an unintended divine occurrence/sign. If spontaneously and positively explored, “mistake” could spark a profound experience/discovery/novelty (NZEWI, M., 1997, p. 68). The fear of mistake intimidates effort/genius. Failure or mistake arises in terms of not making sincere effort. It could be, therefore, disastrous to positive humanity upbringing to confront learners at any level and stage/site of education practice or performance task with the demons of win or lose, and fail or pass; and could induce inclination to cheat. The damaging impact on the mind could impair psychological personality, attitude to education, post school engagement with life,

life orientation/aspiration and social conscience. Self-contrived failure is a different proposition that is occasionally encountered, and could be for psychological reasons.

The soft science of African indigenous musical arts was the spirit force that instilled humanity conscience. It also monitored, critiqued, sanctioned, and approved the ethical conduct of societal systems as well as instilled and oversaw normative moral codes. In other words, the indigenous creative personality and the spirit “voice” of the musical arts entity served, and were respected as the impartial, forthright and incorruptible conscience of the human collective. The same constructive societal consciousness could be inspired in humanity-framed contemporary arts education. Learners would then be oriented to research, query and generally reflect about, then stage the state and humor of their societal milieu – political, economic, social, and perceivable morality orientation etc. They should as such routinely be sensitized to be conscious about their human environments as well as global events, and be stimulated to thematically stage perceptions of their immediate world in classroom musical arts creativities and theatre production sites. They should ideally constitute the conscience of their respective communities/societies through undertaking society-/humanity-sensitive creative productions. Purposive education that is sensitive to real live experiences would thus involve the acute sensibility of learners in creative productivity that researches, queries and interacts their realistic human environments. In this education ideology communities and homes will become partners. The learners, who are future workers, leaders and professionals, would ideally be actively involved in education for sustainable overall humanity development. Productions that stage perceived moral template of the society, could be purgative and cathartic, also corrective experiences. Other school subject areas, including the hard sciences should also provide themes for classroom group theatre productions, thereby consolidating knowledge in those subject areas as evidenced in indigenous African epistemology.

Literacy perspective and group reflective discussions or reports on practical experiences

must frame practical, heuristic group activities. Group score is ideal for collaborative production irrespective of the magnitude of roles or in-put by individual members. Reflective individual reports on practical experiences and contributions in group creative output, preferably written, should provide secondary individual evaluation.

How classroom education is transacted could make learning an interesting, or otherwise, tedious, threatening and frightening experience for some, and could prompt positive or rebellious life attitudes. Creativity- and production-intensive Arts education has the potential for generating a vibrant school and classroom environment that would make overall learning a stress-less, self-discovery experience. As much as possible, learners' group productions must be staged for general school and community audiences.

The dynamics of applied indigenous epistemology in contemporary education and community projects

(Humanning education takes cognizance of both classroom and public education sites)

Years of in-depth practical research engagements have enabled the discernment of the indigenous philosophy and epistemology of the African indigenous musical arts as being underscored by a soft science of humanity and society management. Over the years, the knowledge gained has been pragmatically applied to advance and test the viability of the humanning potentials in the contemporary stone-heart age. The research findings that sampled various indigenous musical arts and science practices in Africa south of the Sahara affirm that generic philosophical conceptualizations, theoretical rationalizations and humanity science principles mark creative intention and logic as well as performance grammar. The language of text in vocal music often diverts attention from focusing on the structural and utilitarian commonalities that characterize all indigenous African creative enterprise. Instrumental music configurations provide more reliable data for theoretical studies and musicological analyses. The discernment of the key creative and performative as well as transmission

principles have also enabled us generate generic Africa-sensed curricula for classroom education in the musical arts from Primary to Secondary (High) school, which could be adapted with variant culture-specific illustrations anywhere in Africa.⁵

The **Socajasco Kids** project was started as a reformative community outreach program of the Department of Music, University of Pretoria, South Africa in July 2000. It applied the humanning science of indigenous African musical arts to reform the life orientation and social personality of street children in South Africa as well as equip them with productive creative-performative skills. The project started with 13 street children from two shelters (boys' and girls') close to the University. They received training, one hour a week, in drum-based, Africa-sensed musical arts activities that emphasize other consciousness structures. The participants became proficient African modern classical (generic) drummers as well as acquired transformed sense of self-worth within a year. They were thus able to perform together with the English Chamber Orchestra, the Overture, *Menu of poetic dances*, for the First International Classical Music Festival of South Africa, at the Gala Opening concert on August 11, 2001 in the State Theatre, Pretoria, South Africa. The Overture was written by Meki Nzewi for "Orchestra (European classical) and indigenous (African) instruments". Four Socajasco Kids played the African music instruments section. Thereafter, members of the Socajasco Kids who were formed into an Africa-sensed contemporary musical arts troupe of boys and girls toured in Africa and Europe giving concerts of Africa-sensed contemporary music, performing African instruments for a contemporary choral group (Palissander choir), and conducting drumming workshops for group-bonding and educational concert purposes.

In 2004 the **Centre for Indigenous Instrumental Music and Dance practices of Africa (CIIMDA)**⁶ was established in Pretoria, South Africa, initially under the auspices of the Pan African Society for Musical Arts Education (PASMARE). CIIMDA education mission is to re-orientate,

5 The rationalization of the three curriculum levels plus the junior level curriculum only is attached in the Appendix.

6 CIIMDA is funded by the Norwegian Foreign Office through Rikskonsertene (Concert Norway).

re-train and intellectually capacitate cultural arts educators in the Southern African Development Community (SADC) countries. The current, hegemonic, culturally disoriented policy visions and curricula for music education all over Africa offer both planners and teachers intellectual grooming that predominantly emphasizes European classical music theory and practice. This is primarily because there has been scarce cognitive research, knowledge and text books on what to teach about African indigenous musical arts epistemology. CIIMDA curriculum and instructional methodology re-orientates and trains the participating teachers and school children on the science, philosophy, theory, pedagogy and creative principles of African indigenous musical arts as primary cultural intellect formation and foundation in classroom education and practical activities. The CIIMDA curriculum and creativity-education ideology encourages teachers and learners to establish performing groups in schools to buttress and embed classroom learning. In 2007 the annual SADC school children's musical arts festival resulted. The annual festival has been rotating among participating countries. It brings together school children from various cultural backgrounds in southern African countries with their teachers to interact in comparative creativity and performative communion. Festival presentations and spontaneous group creative interactions feature the learners' autonomous musical arts productions under the supervision of teachers. Over 4000 classroom educators have participated in the CIIMDA re-training program by the year 2011.

CIIMDA educational and creative socialization activities entail running courses and workshops as well as motivating performative creativity for educators, learners and other target groups in society. A course/workshop activity thus includes engineering participants to experience group-creativity productions in ad hoc small teams of persons who may have been total strangers to one another before the course/workshop. Within limited sessions allotted to such group-production activities during a course/workshop program, each team must create, rehearse and present a finished musical arts performance for public appreciation and discussion by the end of

a course/workshop. This has always elicited successful outcomes even in multi-cultural workshop settings. CIIMDA courses within a participating country mix up teachers and learners in small groups for the team creativity and production activity. An exemplary case in Namibia, 25th June 2008, was that of an 11 year old girl who, during two days of various CIIMDA knowledge transmitting activities, competently directed her mixed gender-age team comprising adult teachers and fellow children to produce and present a dance-theatre piece. The example is a testimony that validates the indigenous African ideology of egalitarian creative capability in a contemporary education situation: Creativity is innate in everyone at birth. Creative capability as well as leadership in creative and performative activities is therefore not necessarily a matter of age or level of school education. As such the role of teachers is primarily to facilitate and motivate learners to emancipate and exercise their innate creative, performance, organizational and leadership capabilities in collaborative creativity and performance learning that complement theoretical knowledge classes.

The practical research experiences of the CIIMDA project which has re-trained teachers and learners for transmitting African indigenous musical arts logic, grammar and practice as primary knowledge base in contemporary education, has resulted in the design of a course that leads to an award of the Certificate in African Indigenous Cultural Arts Education (CAICAE). Educators/teachers/professionals are the beneficiaries. The Certificate curriculum has strong practical and applied research components, and emphasizes cognitive knowledge of the indigenous philosophical, theoretical, scientific and epistemological perspectives. Grounded knowledge of indigenous intellectual constructs will serve as a foundation for African minds to interact with hegemonic theories and philosophies of Western art education practices and contents, for instance, without mortgaging cultural-creative integrity. Re-instating indigenous knowledge authority as the core course resource in CIIMDA education initiative implicates prioritizing humanning ideology in the literacy imperatives of classroom Arts education practice.

At the University of Pretoria I have been applying the indigenous concept of humanity-sensed Arts education to coerce interactive creative activities in a module on African music taken by multi-cultural/racial students. Second year students of the Department have over the years been required to form themselves into small units of creative-production teams. Each team must deliver a finished performance product, which earns the primary score in the final Module assessment. Teams present original productions that mandate integrating music, dance, drama and costume arts for evaluation in a public concert site. The result has been astounding in terms of generating creative originality, integration of the components of musical arts (without prior modern elitist education specialization in the dance, drama and costume arts components). The productions also demonstrate inter-cultural creative sensitivity that inter-stimulates and engenders other-culture consciousness. And, of course, productions earn the main group marks while individual reflective reports on the production experiences earn minor

individual scores. Whoever actively participates, succeeds.

The three practical research experiments cited above demonstrate purposive concept of contemporary Arts education policy and practice intended to inculcate salubrious creativity that fosters socialization and cultural/multicultural consciousness in classroom and community education sites. They represent initiatives to re-instate and advance the soft science of humanity that underpinned indigenous musical arts knowledge legacy and transmission ideology. Reinstatement of indigenous epistemology commands engineering heuristic learning that involves learners, at any education site and level, in collaborative creative and performance activities. This is critical for restoring social cum humanity conscience as well as consciousness in the contemporary societal milieu, globally. The scientific limits of such arts education practice will as well routinely engender and sustain psychical-physiological health among learners, teachers and humanity in general.

REFERENCES

- AGAWU, Kofi. **Representing African music** – postcolonial notes, queries, positions. New York: Routledge, 2003.
- BLACKING, John. **A common sense view of all music**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- MANS, Minette. To *pamwe* or play: the role of play in arts education in Africa. **International Journal of Music Education**, n. 39, p. 50-64, 2002.
- NZEWI, Meki. **African Music: theoretical content and creative continuum**. Oldershuasen: Institut fur Didaktik populärer Musik, 1997.
- _____. African musical arts creativity and performance: the science of the sound. **Nigerian Music Review**, n. 6, p. 1-7, 2005.
- _____. African musicianship in the global thrust: redemption for disorienting human pulse. In: LEONG, Samuel (Ed.). **Musicianship in the 21st century: Issues, trends & possibilities**. Sydney: Australian Music Centre, 2003. p. 219-333.
- _____. Dance in Musical arts education. In: NZEWI, Meki; NZEWI, Odyke. **A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge systems: Illuminations, reflections & explorations**. V. 4. Pretoria: CIIMDA, 2007a. p. 207-218.
- _____. African musical arts: managing uniqueness within techno-deculturating. In: NZEWI, Meki; NZEWI, Odyke: **A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge systems**. Illuminations, reflections & explorations. V. 4. Pretoria: CIIMDA, 2007b. p. 221-277.
- _____. Africa-sensed research methodology for re-kindling the performance of social-psychical health among (South) African children. In: MASOGA, Mogomme; NZEWI, Meki; NZEWI, Odyke. **African indigenous knowledge-sensed musical arts education** – policy considerations. Sommerset West: African Minds, 2009. p. 108-123.

NZEWI, Meki; ANYAHURU, Israel; OHIARAUMUNNA, Tom. **Musical sense & musical meaning** – an African perception. Amsterdam: Rozenberg, 2009.

NZEWI, Odyke. Engendering the humanity imperatives of African creativity in contemporary global scientific, technological, artistic and political practices. In: MASOGA, Mogomme; NZEWI, Meki; NZEWI, Odyke. **African indigenous knowledge-sensed musical arts education** - policy considerations. Sommerset West: African Minds, 2009. p. 57-67.

RUDDOCK, Eve. "Sort of in your blood": inherent musicality survives cultural judgment. **Research in Music Education**, v. 34, n. 2, p. 207-221, 2012.

Recebido em: 16/01/2017

Aprovado em: 21/03/2017

APPENDIX

AFRICA-SENSED (COMPOSITE) MUSICAL ARTS CURRICULA FRAMEWORK

Curricula frameworks for Primary and Secondary education were researched and designed by the Centre for African Instrumental Music and Dance practices of Africa (Education, Research and Performance) CIIMDA. This appendix includes only the Lower Primary Grades R-3 and 4-6 curriculum.

The curriculum formats for the three levels, not the arguments and contents, are based on the South African Department of Education model. The curricula are open to adaptation or adoption.

Logic grounding design

Primary education curriculum orientation, design and content in the cultural and life skills knowledge fields in Africa must take critical account of indigenous knowledge as well as prior knowledge of learners. Indigenous African cultures emphasized autonomous children's musical arts. As such, any average child should already be equipped with prior learning by virtue of cultural upbringing by the time of starting classroom schooling. Sampled indigenous terminologies recommend Musical Arts as a term that encapsulates the symbiosis and scientific underpinning of music, dance, drama, visual arts as a holistic creative concept and performance-practice in traditional Africa. Musical arts thus implicates the holistic African intellectual logic/formulation as a subject area in contemporary classroom education.

Knowledge acquisition and expression in the autonomous children's musical arts in indigenous Africa exemplified purposive-play mode (edu-play). Edu-play mode performatively instilled creative imagination, self-expression/realization and performance/life skills in the spirit of purposive play. It, thereby, was a very effective epistemological procedure for transmitting knowledge in most knowledge areas such as basic socialization, political awareness, civic responsibility, numeracy, basic sciences including psychical-physiological wellness (physical education), and other life skill education. African children in tradition never indulged play as farcical entertainment or fun. The contemporary culture-sensed classroom in Africa needs to re-strategize the musical arts as a facilitator of knowledge experienced in a sublime manner that inculcates noble creative disposition and humanity conscience. Children's edu-play pedagogy in contemporary classroom education should then equally be applied to transacting knowledge acquisition in other subject areas such as Mathematics, Basic Physical, Natural and Health sciences, Social Studies etc with the collaboration of the specialist subject teachers, if need be. Any child who shies away from actively participating (or is obtrusively egocentric) in the socializing collaborative creativity and performance activities in the musical arts is easily noted as having psychological problem, and a potential social problem. Such a child needs rescue using coercive structures in the musical arts.

A primary capability and role of the musical arts is to build a socially disciplined mind and

forestall or transform deviant social tendencies; in short, to instill self-confidence, social conscience and public morality. These are some of the original intentions and outcomes of indigenous musical arts knowledge education. The indigenous objectives remain most critical in the contemporary classroom in Africa, given the pressing need for entraining in posterity of citizenry noble social, political and economic dispositions in life. The learners who may wish to continue in the creative arts specialization or become cognitive supportive audience would be intellectually enriched to appreciate inter-specialist connectivity even in the contemporary atomized academic dispensation of compartmentalized music, dance, visual arts and drama studies. The over-arching philosophy and design of the African musical arts curricula proposed here derive from the imperative for Africans to demonstrate originality and cultural intellect in the global milieu of performative creative arts discourse and professional practices. For global, comparative discourse it should be born in mind that the non-graduate European Classical and Romantic opera (integrated music, drama, dance, and costume arts) composers were able to do so because they applied the natural aptitudes that transcend current narrow disciplinary mentality in the creative arts. They demonstrated innate musical arts creativity aptitude, which everybody is capable of mustering. Current narrow disciplinary knowledge of the peculiar idioms in any of the isolated strands of the composite musical arts knowledge system would be taken into account for further academic studies. Any learner who demonstrates advanced or peculiar skill in any one or more of the components (music, dance, drama, visual arts) should be motivated to exercise such accomplishments within group context in order to humanize genius. In the case of specializing on musical instruments, access to private instruction is recommended.

Every human should be sensitized to maintain a healthy mind by experiencing the musical arts as a routine humanizer through life - more effective as active performer or empathic audience. At school, fundamental human rights warrant that all children must partake in the spiritual enrichment

through intellectual and performative classroom experiencing, irrespective of the subject of future specialization. Any learner who gains creative and performance stimulation in the musical arts as a holistic creative conceptualization and production is more creatively informed to focus on only one branch, which the exogenous disciplinary education conventions have imposed on modern imagination of the subject domain. Considering the current inadequate orientation and training of creative arts teachers in Africa, more than one teacher, depending on availability in a school, could collaborate to run classes. A committed teacher should encourage the active contribution of knowledgeable and articulate learners to make the musical arts classroom interactive knowledge transmission and acquisition experiences.

The curricular aims of a holistic approach to education in the performative creative artistic sciences include:

- Developing the innate creative aptitude of learners through the advancement of Africa-sensed epistemology;
- Motivating learners to engage in original productions and performances of holistic and varied creative outputs;
- Enabling respect for culture bearers and cultural lore. Respect enables cognitive understanding, inspired re-creation and sound advancement of heritage;
- Imparting skill, literacy and humanity philosophy in all aspects of artistic expressions that would enable purposive contemporary practice as professionals or amateurs, or promoters;
- Sensitizing human/cultural tolerance by adopting inter-stimulatory, multi-cultural perspective in cultural arts creations and appreciation;
- Mentally and socially equipping learners as viable and confident culture bearers irrespective of careers;
- Developing literacy and classical performance capabilities without negating the

African indigenous humanity values of oral and collaborative creativity dispositions;

- Developing a culture of cognitive supportive audience and patrons through making musical arts compulsory, examinable subject in schools;
- Propagating, thereby empowering skills, aptitudes and consciousness of public issues through school, public and media performances;
- Bonding learners and inculcating healthy social conscience and attributes through the dynamics of group exercises, creativity and production.

Where school leadership is cooperative the last activity in a school week every Friday should be for all teachers, workers and learners to congregate and participate in 20 to 30 minutes of free-medley mass dancing to music played live by capable learners and teachers. This will provide all, mass mental and physical catharsis for any stresses incurred during a school week as in African cultures. It will equally build a communal (*ubuntu*) spirit in the school. Parents who come to fetch learners could join in the mass mind and body healing activity.

GRADES R-3 & GRADES 4-6 Curriculum

Time Allocation: In allotting time in the week for Cultural Arts Policy should recognize the centrality of the musical arts to the formation of

attitudes and creative aptitude, also social cohesion among other positive life attributes that need to be inculcated through school education - the contemporary community site for children.

A teacher will creatively accommodate learners with disabilities

Learning at this age level needs to be activity intensive as much as literacy and reflective imperatives must be taken into account.

Learners and teacher will research and supply autonomous children's musical arts and games from culture for classroom activities.

Level of content in topics will advance progressively through the year; illustrations will sample cultural arts backgrounds of learners.

Discussions and texts of songs will as much as possible emphasize the first language of learners.

DESIGN OF KNOWLEDGE PACKAGE

Deriving from indigenous African philosophy and theory in the musical arts that is underpinned by humanity/societal issues, the Primary school knowledge package is a holistic knowledge system designed to inculcate: **Pulse as coordinating principle of community activities; Creativity and collaboration attributes; Embodying theoretical logic; Secure cultural intellect and public consciousness, morality/social conscience in personal conduct; Contemporary literacy imperatives of musical arts practice.**

**DESIGN AND OVERVIEW OF THE CONTENT AND SKILLS
FOR THE MUSICAL ARTS IN GRADES R-3⁷**

Grade R (Kindergarten)	Grade 1	Grade 2	Grade 3
<p><u>Sensitizing Pulse as</u></p> <p>1. Rhythm sense using vocal sounds, clapping and stepping movement exercises</p> <p><u>Stimulating creativity and</u></p> <p>2. Creative arts activity – performing autonomous children’s musical arts theater and games in groups</p> <p>3. Class discussion of experiences of performances in 2 above</p> <p><u>Embodying rudiments of</u></p> <p>4.. Performing and writing movements of sound in space using the body</p> <p>5. Practical ensemble playing and dancing of instrumental, verbal and choreographed structures</p> <p><u>Instilling Cultural intellect</u></p> <p>6.. Discuss sources of sound – musical and non-musical in life environment and nature</p> <p>7. Discuss personal musical arts experiences of learners</p> <p><u>Instilling social</u></p> <p>8. Reasons for, and values of musical arts creativity and performance in a society</p> <p><u>Capacitating literacy skill in</u></p>	<p><u>cardinal principle of life</u></p> <p>1.Ditto</p> <p><u>collaboration</u></p> <p>2. Ditto</p> <p>3. Ditto</p> <p><u>musical arts logic/analysis-</u></p> <p>4. Ditto</p> <p>5. Ditto</p> <p><u>and Public Consciousness</u></p> <p>6. Discuss types, values and uses of musical arts in society</p> <p>7. Investigate and discuss history of community/local musical arts artists</p> <p><u>conscience in exploring and</u></p> <p>8 Dramatizing topics in other subject areas as well as social, political, economic as well as life experience using music, dance and drama</p> <p><u>performance</u></p> <p>-</p>	<p><u>and action</u></p> <p>1. Ditto</p> <p>2. Ditto</p> <p>3. Ditto</p> <p><u>(Performing Theory)</u></p> <p>4. Ditto</p> <p>5. Ditto</p> <p>6. Discuss why, where and when different musical arts types take place</p> <p>7. Ditto</p> <p><u>acquiring knowledge</u></p> <p>8. Ditto</p> <p>-</p>	<p>1. Ditto</p> <p>2. Re-create and perform folktales as theater in music dance, drama, costume as a class</p> <p>3. Classroom discussion to remark & entrench theory, philosophy& morality</p> <p>4. Ditto</p> <p>5. Ditto</p> <p>6. Discuss types, uses and values of music instruments, indigenous and foreign</p> <p>7. Discuss history of pop music artistes in own African country</p> <p>8. Ditto</p> <p>9. Playing music written for indigenous African and other</p>

⁷ There are available texts while additional text should be developed to suit national and cultural needs.

DESIGN AND OVERVIEW OF THE CONTENT AND SKILLS FOR THE MUSICAL ARTS IN GRADES 4-6 – INTRMEDIATE PHASE

Grade 4	Grade 5	Grade 6
<u>Sensitizing pulse as cardinal</u> 1. Rhythm sense using vocal sounds, clapping and movement exercises	<u>principle of life and action</u> 1. Ditto	1. Ditto
<u>Stimulating creativity and</u> 2. Re-create and perform folktales and own stories about life and society as theater in music, dance, drama and improvised costume as a class	<u>collaboration</u> 2. Ditto	2. Ditto
3. Class discussion of experiences and roles in performances in 2 above	3. Ditto	3. Ditto
<u>Embodying rudiments of musical arts</u> 4.. Performing and writing movements of sound and body in space	<u>logic/analysis- (Performing Theory)</u> 4. Ditto	4. Ditto
5. Practical ensemble playing using body, available instruments and vocal sounds	5. Ditto	5. Ditto
<u>Instilling cultural intellect and public</u> 6. Local names and terms for music, dance and drama activities, performed holistically and separately	<u>consciousness</u> 6. Describe materials, parts and construction of instruments types found in the country/culture group	6. Discuss materials parts and performance techniques of instruments found in the country/culture
7. History of popular music and important artistes in the country	7. Ditto	7. Ditto
<u>Instilling social conscience in</u> 8. Reasons for, and values of musical arts creativity and performance in society	<u>exploring and acquiring knowledge</u> 8. Ditto	8. Ditto
<u>Capacitating literacy and expressive</u> 9. Playing music written for indigenous African and other instruments	<u>skills</u> 9. Ditto	9. Ditto
10. Oral composition of songs using spontaneous or written texts or/and vocables	10. Ditto	10. Ditto
11. Elements of dance, mime and drama	11. Exercises in spontaneous interpretation of music patterns as dance/mime, or interpretation of dance as musical sound	11. Ditto

A MÚSICA E AS ARTES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: POLIVALÊNCIA OU INTERDISCIPLINARIDADE?

*Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)**

RESUMO

O objetivo deste texto é discutir questões relacionadas à música e às artes na formação do pedagogo que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O foco da discussão está nos conceitos de polivalência e interdisciplinaridade, buscando entender de que forma tais conceitos se aplicam, se complementam, ou se sobrepõem em documentos oficiais. A metodologia baseia-se nos princípios da pesquisa documental, valendo-se de textos referentes à legislação educacional em diálogo com a literatura. Os resultados apontam para a imprecisão nas orientações legais referentes ao professor que deveria ensinar música ou artes, além da utilização também imprecisa ou incompleta do conceito de interdisciplinaridade em vários textos, o que contribui para a manutenção de práticas educacionais predominantemente disciplinares. No caso do ensino da música e das artes, apesar dos documentos oficiais não indicarem a polivalência como modelo pedagógico, a literatura evidencia a presença desta prática em diversos contextos educacionais. Como conclusão, é evidente a necessidade de mais estudos específicos sobre interdisciplinaridade e ensino das artes a fim de se construir um referencial mais sólido para as propostas educacionais na formação do pedagogo. **Palavras-chave:** Educação musical. Música e pedagogia. Formação de pedagogos. Polivalência. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

MUSIC AND THE ARTS IN THE GENERALIST TEACHER EDUCATION: POLIVALÊNCIA OR INTERDISCIPLINARITY?

The objective of this text is to discuss issues related to music and the arts in the education of the generalist teacher who work in Early Childhood Education and in the initial years of Elementary Education. The focus of the discussion is on the concepts of *polivalência* and interdisciplinarity, seeking to understand how these concepts apply, complement each other, or overlap in official documents. The methodology is based on the principles of documentary research, using texts referring to educational legislation in dialogue with literature. The results point to the imprecision in the legal orientations referring to the teacher who should teach music or arts, as well as the imprecise or incomplete use of the concept of interdisciplinarity in several texts, which contributes to the maintenance of predominantly disciplinary educational practices. In the case of the teaching of music and the arts, although official documents do not indicate *polivalência* as a pedagogical model, the literature evidences the presence of

* Doutor em Música – Educação Musical pelo Royal Melbourne Institute of Technology - RMIT University. Professor Associado da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Membro do Grupo de Pesquisa Música e Educação (MusE/UDESC). E-mail: sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

this practice in several educational contexts. In conclusion, the need for more specific studies on interdisciplinarity and teaching of the arts is evident in order to build a more solid frame of reference for the educational proposals in the education of generalists.

Keywords: Music education. Music and pedagogy. Generalist teacher preparation. *Polivalência*. Interdisciplinarity.

RESUMEN

LA MÚSICA Y LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN DEL PEDAGOGO: *POLIVALÊNCIA O INTERDISCIPLINARIDAD?*

El objetivo de este trabajo es discutir temas relacionados con la música y las artes en la formación del pedagogo que actúa en jardín de infancia y los primeros años de la escuela primaria. El foco de la discusión es sobre los conceptos de *polivalência* y interdisciplinariedad, buscando entender cómo se aplican estos conceptos, complementan o solapan en los documentos oficiales. La metodología se basa en los principios de la investigación documental, a partir de textos relativos a la legislación educativa en diálogo con la literatura. Los resultados apuntan a la vaguedad de orientación oficial para el profesor que debe enseñar música o las artes, además también el uso incorrecto o incompleto del concepto de interdisciplinariedad en varios textos, lo que contribuye al mantenimiento de las prácticas educativas predominantemente disciplinarias. Para la enseñanza de la música y las artes, a pesar de los documentos oficiales no indican la *polivalência* como modelo pedagógico, la literatura muestra la presencia de esta práctica en diferentes contextos educativos. En conclusión, es evidente la necesidad de estudios más específicos sobre la interdisciplinariedad y la educación de las artes con el fin de establecer un marco más sólido para las propuestas educativas en la formación del pedagogo.

Palabras clave: Educación musical. Música y pedagogía. Preparación de maestros. *Polivalência*. Interdisciplinariedad.

Introdução

A literatura das áreas de educação musical, das artes e de educação tem apresentado e discutido a formação musical e artística além da prática pedagógica de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal literatura vem crescendo ao longo das últimas décadas e diversos temas relacionados à música, às artes e à pedagogia apontam para a complexidade deste tipo de formação e de atuação de pedagogos.

A formação inicial do pedagogo ocorre em cursos de pedagogia – licenciatura –, sendo que nos currículos de tais cursos as artes deveriam estar presentes, de acordo com diversas orientações legais. No entanto, tal formação pode ser compreendida e empreendida de várias formas, considerando diferentes entendimentos dos textos legais em distintos sistemas educacionais.

A formação continuada do pedagogo também vem sendo relatada na literatura, tornando-se uma importante ação no sentido de qualificar os profissionais da educação, e as artes fazem parte deste processo formativo contínuo em diversos contextos educativos. Assim como para a formação inicial existem diferentes entendimentos sobre o ensino das artes, a formação continuada pode se apresentar de distintas maneiras, de acordo com as concepções, os interesses e as possibilidades dos sistemas educacionais.

Entre os dilemas da formação artística do pedagogo está a questão da polivalência para as artes – um professor responsável pelo ensino de quatro linguagens artísticas –, já que, em muitos casos, a formação inicial ou continuada refere-se às artes no plural, mantendo, de certa forma, a perspectiva

polivalente. Diversos professores formadores dos pedagogos, seja na universidade ou em projetos de formação continuada, atuam de forma polivalente, mantendo, de certa forma, a superficialização de conteúdos criticada pela literatura da área, incluída aquela que trata da formação do pedagogo ou do professor especialista em uma linguagem artística.

Em diferentes documentos, o termo “polivalência” deixa de ser mencionado, sendo substituído por “interdisciplinaridade”. Este novo termo parece superar os dilemas existentes com relação à formação e atuação do professor de artes na escola, sendo as orientações que se referem à prática interdisciplinar pouco esclarecedoras para o pedagogo ou para o professor formado em uma das linguagens artísticas. Esta mudança na terminologia utilizada em diversas situações sobre o ensino das artes representa, de fato, uma mudança real nos processos de formação de professores nas licenciaturas em artes e na atuação destes professores em sala de aula na Educação Básica? Este é o foco das discussões que se seguem neste texto, levando em conta que tais discussões afetam de algum modo a formação e a prática dos pedagogos na medida em que em seu processo formativo – inicial ou continuado – estes pedagogos terão como referência professores de artes com distintas concepções, incluindo aqueles que acreditam e defendem a polivalência em nome de uma prática interdisciplinar.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa seguem os princípios da pesquisa documental. Para Gil (2002), a pesquisa documental é indicada, por exemplo, para o estudo de materiais que poderiam receber tratamento analítico e que ainda não foram estudados sistematicamente. Os documentos podem ser, de acordo com Flick (2009, p. 237), “instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais”. Neste caso, o presente estudo visa à compreensão de processos de formação de pedagogos para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de orientações legais, com foco específico nos conceitos de polivalência e interdisciplinaridade.

Basicamente foram feitos recortes, para efeito de análise, de dois documentos: a) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006) – que tratam da formação inicial do pedagogo em curso superior e incluem o ensino de artes; b) Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015) – que tratam de novas orientações gerais que se aplicam a todos os cursos de licenciatura do país. Outros documentos legais foram consultados e incluídos para auxiliar no processo analítico de forma pontual.

A análise dos documentos foi focalizada nos conteúdos referentes às áreas de artes, buscando orientações, objetivos e conteúdos referentes a estas áreas na formação de professores para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, considerando, também, questões relacionadas à atuação dos pedagogos que lidam com todas as áreas do conhecimento escolar. A literatura das áreas de educação musical e educação que tratam das políticas educacionais, da organização curricular da educação básica e da formação de pedagogos também foi revisada de forma pontual, a fim de contribuir para a discussão proposta. Os dados dos documentos analisados dialogam, sempre que possível, com esta literatura revisada, trazendo elementos que se complementam ao longo do texto.

Caminhos da polivalência

Os aspectos trazidos para este trecho do texto se referem de forma específica à polivalência relacionada ao ensino das artes, prática iniciada na década de 1970 que definia que um único professor deveria ser responsável pelo ensino de quatro áreas artísticas na escola. De forma direta, a polivalência foi aplicada aos cursos formadores de professores de Educação Artística; de forma indireta, a polivalência para o ensino das artes também atingiu a formação do pedagogo, já que os professores formadores das artes nos cursos de pedagogia são, em grande parte, oriundos de formação específica nas áreas de artes, sendo que a formação de vários destes profissionais está relacionada à Educação

Artística, que pode ter sido polivalente. Assim, a polivalência pode estar presente direta ou indiretamente no processo de formação de professores em diversos contextos de ensino superior e em diversos sistemas educacionais, sendo esta prática ainda presente nos dias atuais.

Considerando a perspectiva da formação do professor especialista em artes, um dos temas recorrentes na literatura das últimas quatro décadas é a polivalência. Com a Lei nº 5.692/71, foi estabelecida a Educação Artística como parte integrante dos currículos escolares: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, *Educação Artística* e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971, grifo nosso) – equivalentes ao ensino fundamental e ao ensino médio atualmente. A formação de professores para a Educação Artística foi normatizada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) através do Parecer nº 1.284/73 e da Resolução nº 23/73, contendo as Artes Plásticas, as Artes Cênicas, o Desenho e a Música como áreas pertencentes a esta formação (PENNA, 2010). No processo formativo deste professor eram oferecidas disciplinas relacionadas às áreas citadas acima, e tal formação era realizada inicialmente em curso de licenciatura curta, com duração de dois anos, que oferecia uma habilitação geral em Educação Artística, preparando o professor para atuação com as quatro áreas no ensino de 1º grau (equivalente ao ensino fundamental hoje). Posteriormente, a licenciatura plena, com 4 anos de duração, incluía nos dois últimos anos uma habilitação específica das artes e autorizava o professor a lecionar também no segundo grau (equivalente ao ensino médio hoje). De acordo com Penna (2010, p. 124), a licenciatura plena em Educação Artística “combina essa habilitação geral a habilitações específicas”.

Atrelado à proposta da Educação Artística foi estabelecido o modelo da polivalência, no qual um professor deveria ser responsável pelas quatro linguagens artísticas. Este modelo está definido, conforme Penna (2010), na Resolução CFE nº 23/73, que indicava que esta área deveria ser desenvolvida a partir de uma abordagem integrada das diversas linguagens artísticas, o que foi reafirmado pelo Parecer CFE nº 740/77: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado

terreno estético” (BRASIL, 1977, p. 26). Ressalta-se a expressão “abordagem integrada” para o ensino das linguagens artísticas, que estabelece uma junção das diferentes formas de arte, sem maiores detalhes sobre como tal integração deveria ocorrer, ficando a critério dos profissionais desta área o entendimento e a aplicação das artes de forma “integrada”.

De acordo com Penna (2010, p. 125), “[...] a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao apresentarem um breve histórico do ensino das artes no Brasil, assumem a diluição e a diminuição dos conteúdos específicos decorrentes da polivalência:

A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança etc. (BRASIL, 1997, p. 24).

O resultado desse modelo tem sido criticado pela literatura, evidenciando a fragilidade e superficialização do processo de formação do professor e a atuação deste profissional na escola com relação às artes (FIGUEIREDO, 2004a, 2004b, 2007, 2009; FONTERRADA, 2005; HENTSCHKE; OLIVEIRA, 1999; PENNA, 2002; TOURINHO, 1993). Entre vários fatores presentes no debate sobre a polivalência está a impossibilidade de se preparar um professor em quatro áreas artísticas, em dois ou quatro anos de curso superior, satisfatoriamente, para que este profissional seja competente do ponto de vista artístico e também esteja preparado pedagogicamente para lidar com o ensino de cada uma das áreas artísticas na escola. Soma-se a estas condições de ordem artística e pedagógica a questão do tempo destinado à formação em cada área artística na universidade e a Educação Artística no currículo escolar, que, em geral, era insuficiente para o desenvolvimento de atividades consistentes e significativas em termos de formação na escola. Todos estes fatores contribuíram, em alguma medida, para a desvalorização da área de artes no currículo escolar e para o estabelecimento de ações desiguais em

todo o país. Em diversos casos, a polivalência não foi adotada como princípio, prevalecendo no ensino de Educação Artística aquilo que o (a) professor(a) desejava incluir no currículo. A presença das artes plásticas nos currículos escolares foi predominante desde a década de 1970, quando da implantação da Educação Artística, sendo até hoje uma área muito presente em diversos contextos educacionais. As justificativas para tal predominância podem estar relacionadas à quantidade de cursos de artes visuais em nível superior oferecidos em várias partes do país e a disponibilidade de professores desta área que assumem o compromisso com a educação básica (PENNA, 2010) de forma expressiva desde a década de 1970, quando se iniciou a Educação Artística e a prática polivalente nas escolas.

Apesar das críticas à polivalência, atualmente ainda se encontra este modelo em diversos sistemas educacionais, mesmo após diversas mudanças na legislação educacional. A própria LDB de 1996 suprime a expressão Educação Artística, substituindo-a pelo ensino de arte, no seu artigo 26. Outros documentos posteriores a 1996 também excluíram a Educação Artística como terminologia e passaram a tratar de ensino de arte. Esta supressão do termo, de alguma forma, suprimiria a prática polivalente, mas não é o que ocorreu em muitos sistemas educacionais brasileiros: “Pode-se afirmar que o ensino de arte nas escolas ainda hoje remete às determinações metodológicas da educação artística, tendo como pressuposto a polivalência e a hegemonia das artes plásticas pela afirmação da arte-educação desde a década de 1970” (SUBTIL, 2012, p. 147). Esta realidade apontada por Subtil em 2012 permanece atualmente em diversos sistemas educacionais, que mantêm um professor de arte que deve ser responsável por todas as áreas artísticas.

A manutenção da polivalência se deve, em grande parte, à determinação de administradores escolares que enfatizam tal prática, o que pode ser verificado a partir do trabalho de Stori (2011), no Paraná, por exemplo, onde em diversos contextos se exige um professor polivalente, ou ainda em editais de concursos públicos para professores da educação básica em diferentes partes do país (DEL-BEN et al., 2016; FIGUEIREDO; MEURER, 2016; PEREIRA et al., 2014). Em diversos

casos, os concursos continuam solicitando o professor de artes sem especificações com relação às habilitações dos candidatos, estabelecendo, indiretamente, a prática polivalente, que se confirma em documentos oficiais no que se refere ao ensino de arte em contextos específicos (FIGUEIREDO; MEURER, 2016).

A legislação referente à formação de professores das várias linguagens artísticas também tem sido modificada desde a década de 1970, o que deveria ser mais um elemento em favor da revisão da proposta polivalente nos projetos políticos pedagógicos em todo o país. Diretrizes curriculares para formação de professores em cada linguagem artística foram estabelecidas na primeira década de 2000: para a área de Música, Artes Visuais e Dança, as diretrizes foram aprovadas em 2004 (BRASIL, 2004a, 2004b, 2004c), e para Artes Visuais, em 2009 (BRASIL, 2009), não existindo mais a formação em educação artística, nem a formação do professor polivalente, pelo menos do ponto de vista das orientações dadas pelos documentos oficiais.

Profissionais formados nos cursos de licenciatura em educação artística estão atuando ainda hoje em escolas de educação básica e têm o direito a esta atuação. Muitos destes profissionais polivalentes não aplicam as quatro áreas de artes definidas na legislação, escolhendo o formato e a quantidade de áreas a serem oferecidas aos alunos. O que se poderia considerar é o fato destes profissionais polivalentes possuírem uma habilitação específica, já que desde 1996, para atuar na educação básica, é preciso ter diploma de curso de licenciatura plena. Ou seja, os profissionais habilitados em uma área artística poderiam atuar na área de sua formação, em nome de uma educação mais consistente (FIGUEIREDO; MEURER, 2016), contribuindo para a revisão das práticas polivalentes, que não têm cumprido um papel formativo relevante nas áreas de artes, conforme as críticas apontadas pela literatura já citada.

Outro ponto a ser destacado é que na época da formação em educação artística existia desenho como uma das habilitações, e hoje tal formação não existe mais. O desenho foi, de alguma forma, substituído pela dança no conjunto das áreas artísticas que pertencem ao ensino de arte (BRASIL, 1997, 2016). A dança, por ser mais recentemente

incluída como área artística, não passou pela formação polivalente e os profissionais formados em uma licenciatura em dança estão habilitados para uma única área artística. Ou seja, apesar de alguns sistemas educacionais serem favoráveis à polivalência, a realidade pode se apresentar de várias maneiras, em que a polivalência envolveria duas, três ou quatro áreas artísticas, dependendo das escolhas e das competências do professor para atuar com tais áreas. Esta variação de possibilidades para o ensino das artes alterou o princípio do modelo polivalente, no qual o professor deveria atuar com todas as linguagens artísticas definidas para aquele período, mas este assunto também não recebeu maiores atenções dos administradores escolares, gerando diversas formas de se compreender e aplicar o ensino das artes nas escolas. Em síntese, são muitos os tipos de polivalência que poderiam ser aplicados em diferentes sistemas educacionais, mas o que se defende aqui é a atuação do professor de arte na sua área de formação, ampliando a possibilidade de se oferecer experiências significativas e consistentes para os alunos.

O que se verifica na escola brasileira da atualidade é a convivência entre diferentes profissionais das áreas de artes, alguns vinculados à prática polivalente, outros comprometidos com uma única linguagem artística. Administradores escolares também se apresentam de forma favorável ou não à prática polivalente para as artes. Esta situação gera uma grande desigualdade em termos de formação artística que é oferecida na escola. Ressalta-se que a própria legislação vigente prevê liberdade e autonomia aos sistemas educacionais (BRASIL, 1996), o que reforça ainda mais a possibilidade de diversas maneiras de se compreender e aplicar o ensino das artes na escola. Em nome da autonomia, administradores escolares podem considerar a polivalência como a prática mais adequada do ponto de vista operacional, já que envolve um único professor para tratar das várias linguagens artísticas. Contudo, o que se questiona, além da questão financeira atrelada à presença de mais professores de artes nas escolas, é a concepção de ensino de artes que esta condição econômica estabelece, fortalecendo a ideia de que um único professor para as artes é mais adequado.

Polivalência e o curso de Pedagogia

De um modo geral, a literatura que discute documentos específicos sobre as artes nos currículos escolares em distintos contextos, concursos para professores de artes, dentre outros temas pertinentes às artes, se referem ao professor especialista, seja ele polivalente ou não. Entretanto parte desta literatura tem o foco na formação e na atuação do pedagogo que, em seu processo formativo, deveria receber preparação artística e pedagógica para incluir as artes em sua atuação profissional.

Nos dias de hoje, o curso de Pedagogia deve incluir as artes, de acordo com as diretrizes curriculares específicas deste curso (BRASIL, 2006). Nestas diretrizes estão incluídas as atribuições do pedagogo: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, *Artes*, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, grifo nosso). O artigo 6º desta mesma resolução trata da estrutura do curso e reitera a presença das artes, no plural, na formação do pedagogo:

Art. 6o A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

[...]

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, *Artes*, Educação Física; [...] (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Historicamente, um dado relevante a ser considerado referente ao curso de Pedagogia é a orientação legal dada pelo Parecer CFE nº 252/1969 e pela Resolução CFE nº 2/1969 com relação aos principais objetivos de formação nestes cursos com suas várias habilitações.

A vigência do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969 perdurou até a aprovação da LDB 9.394/1996, tendo, portanto, vigorado por três décadas. Nesse período, no que diz respeito ao aspecto legal, o curso de Pedagogia voltou-se para dois objetivos principais: formar pessoal docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1o e 2o graus. A preparação do professor primário em nível superior figurava como um ‘apêndice’ das demais funções do curso, mas viável legalmente e possível de ser implantada no campo prático-institucional (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 94).

Durante essas três décadas mencionadas pelas autoras, a Educação Artística estava sendo implementada e colocada em funcionamento, dirigida de forma específica para a formação de professores especialistas. As discussões referentes à formação em artes não atingiam de forma direta o curso de pedagogia, e se a preparação do professor primário em nível superior é considerada um apêndice do curso, segundo Scheibe e Durli (2011), é possível inferir que as artes não faziam parte de forma consistente na formação do pedagogo para atuação nos anos iniciais da escola naquele período. O trabalho de Fucks (1991) discute aspectos referentes à ausência gradativa da formação musical nos cursos normais, onde eram formadas as professoras que atuavam nos anos iniciais da escola, sendo um dos poucos trabalhos encontrados na literatura da área de educação musical que tratam da formação musical e artística do pedagogo.

Em diversos trabalhos produzidos a partir dos anos 2000, a questão do ensino das artes nos cursos de pedagogia passou a receber maior atenção. Um levantamento desta produção foi realizado por Werle e Bellochio (2009), trazendo estudos sobre a música na formação e na ação de pedagogos, publicados em Revistas e Anais de Congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) entre 2001 e 2008. Neste levantamento foram estabelecidas três categorias: formação acadêmico-profissional, formação continuada e educação musical na educação básica. Estas categorias sintetizam os principais focos dos estudos publicados naquele periódico, mas podem ser aplicadas, de um modo geral, a trabalhos produzidos em outros formatos acadêmicos no mesmo

período e posteriormente. Manzke (2016) atualizou o levantamento feito por Werle e Bellochio (2009) até o ano de 2013, detalhando dados referentes à formação continuada.

Os trabalhos disponíveis na literatura da área retratam distintos contextos, mas apresentam resultados similares com relação à formação em artes nos cursos de pedagogia. Em diversos casos, tal formação se restringe a uma única disciplina, com carga horária pequena, cujos conteúdos envolvem as várias linguagens artísticas ministradas por um único professor (FIGUEIREDO, 2003, 2004b). Uma única disciplina de artes, um único professor, várias linguagens artísticas, é o mesmo modelo polivalente amplamente criticado na formação e na atuação do professor das diversas áreas artísticas. Desta forma, parece que toda a discussão acumulada com relação à polivalência para o ensino das artes no âmbito da formação do professor especialista não tem alcançado contextos de formação de professores nos cursos de Pedagogia de forma significativa.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desde 1984, apresenta em seu currículo disciplinas de música, além de outras áreas de artes ministradas por professores especialistas (OESTERREICH; GARBOSA, 2014); a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) também incorporou disciplinas específicas de artes em seu curso de Pedagogia, superando a perspectiva polivalente, oferecendo Música e Ensino, Artes Visuais e Ensino, Teatro e Ensino, ministradas por professores especialistas no processo formativo do pedagogo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2010). Estas duas instituições são apresentadas a título de exemplos possíveis de inserção da música e de outras artes na formação do pedagogo, com abordagem específica de cada área artística, superando completamente a perspectiva polivalente.

Cabe destacar que o pedagogo atua com todas as áreas do conhecimento escolar e às vezes este profissional é denominado polivalente em sentido amplo. Em seu processo formativo antes da universidade, diversas áreas do conhecimento estiveram presentes por vários anos, estando este professor de certa forma familiarizado com o que se entende por educação geral de crianças. É natural que

qualquer estudante tenha recebido por vários anos aulas de matemática, português, ciências, história, geografia. Mas no caso das artes, não é incomum que diversas pessoas tenham recebido pouca ou nenhuma formação durante toda a educação básica, sendo menos frequente aquelas que tiveram experiências com diferentes áreas artísticas cujos conteúdos foram ministrados por especialistas nas respectivas áreas. Ao chegar à universidade, o estudante de pedagogia encontrará algum tipo de formação em artes, mas tal formação poderá mostrar-se insuficiente para que o futuro professor sintasse-se preparado para atuar com as artes na escola, porque receberá uma formação que mantém, de certa forma, a prática da polivalência para as artes, com pouca carga horária, com um professor responsável por toda a formação, o que conduz à superficialização deste processo formativo e à insegurança do profissional com relação a esta área de ensino (DALLABRIDA; SOUZA; BELLOCHIO, 2014; FIGUEIREDO, 2003).

Em síntese, o pedagogo, formado em curso de licenciatura em Pedagogia, pode ter passado por experiências artísticas em sua formação inicial. Tal formação, em geral, possui pouca carga horária e tem formato polivalente, no qual um professor de arte é responsável pelas várias linguagens artísticas. Em outros casos, o professor de arte na universidade aborda uma única linguagem relacionada à sua formação, o que poderia conduzir a um aprofundamento maior na experiência formadora. De qualquer maneira, o pedagogo deveria inserir, em sua prática pedagógica, as demais artes, necessitando de formação também específica nas outras linguagens artísticas. A formação continuada pode auxiliar neste processo formativo, familiarizando o pedagogo com diversas áreas artísticas que pudessem ser articuladas em seu dia a dia na escola, sendo esta formação discutida na literatura da área de educação musical com resultados positivos relatados em diferentes contextos educacionais (MANZKE, 2016). Assim, a formação continuada, que é prevista inclusive na legislação específica para a formação de professores (BRASIL, 2015), é um direito dos profissionais da educação. Os pedagogos podem beneficiar-se significativamente da formação continuada em música, em artes visuais, em dança e em teatro, a fim de estabelecerem

bases para uma prática escolar que seja relevante para a formação dos estudantes, o que não isenta as instituições de ensino superior de incluírem na formação inicial do pedagogo estas áreas específicas.

Polivalência ou interdisciplinaridade?

A polivalência foi estabelecida com a inclusão da Educação Artística nos currículos escolares a partir de 1971, o que demandou a criação de cursos superiores de licenciatura em educação artística. Esta licenciatura tinha seu foco na formação integrada, como estabelecido pelo Parecer CFE nº 540/77 (BRASIL, 1977). Barbosa (2001, p. 48) analisa o ensino de arte no Brasil, afirmando que “[a] chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas [...]”. Tal afirmação vincula-se a uma série de discussões propostas pela autora, incluindo a constatação sobre a cópia passiva de modelos estrangeiros no Brasil, que se refletem, também, na experiência da arte no currículo. A polivalência como experiência aplicada às artes de forma integrada, segundo Barbosa (2001), é uma cópia ou uma versão de um modelo já praticado fora do Brasil, mas aqui realizada de forma “reduzida e incorreta”.

Sobre interdisciplinaridade, Fazenda (2012) apresenta uma discussão que situa histórica e conceitualmente sua presença no Brasil, evidenciando a complexidade desta abordagem em diversos contextos acadêmicos. Para aquela autora, “[...] é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2012, p. 13). Jantsch e Bianchetti (2011, p. 172) concordam que a “[...] interdisciplinaridade não é um conceito unívoco”, o que é reiterado por Paviani (2014, p. 14), que afirma que a interdisciplinaridade “aponta para múltiplos significados e, em consequência, para nenhum significado preciso aceito pela comunidade de professores e pesquisadores”.

Na década de 1970, a interdisciplinaridade estava relacionada a um modismo:

Passou a ser palavra de ordem a ser empreendida na educação, aprioristicamente, sem atentar-se para os princípios, muito menos para as dificuldades de sua realização. Impensadamente tornou-se a *semente* e

o *produto* das reformas educacionais empreendidas entre 1968 e 1971 (nos três graus de ensino). (FAZENDA, 2012, p. 24, grifo do autor).

Esse período destacado por Fazenda (2012) coincide com a aprovação da Lei nº 5.692/71, que instituiu a Educação Artística e, conseqüentemente, a prática polivalente. O destaque da autora para as ações “impensadas” nas reformas educacionais daquele momento converge para o que Barbosa (2001) chamou de “versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade”, quando discute a polivalência.

Com relação à metodologia interdisciplinar na década de 1970, são destacadas por Fazenda (2012, p. 25), ao se referir aos estudiosos da época,

[...] a importância de se constituir uma equipe interdisciplinar, [...] necessidade do estabelecimento de conceitos-chave para facilitar a comunicação entre os membros da equipe, [...] exigências em se delimitar o problema ou a questão a ser desenvolvida, de repartição de tarefas e de comunicação dos resultados.

Ao se considerar esses princípios para a interdisciplinaridade na década de 1970, evidencia-se o contraste entre a proposta polivalente e a ação interdisciplinar, integrada, prevista nos documentos já mencionados anteriormente. A Educação Artística tornou-se responsabilidade de um único profissional que deveria “integrar” todas as artes, a partir de uma formação aligeirada e simplificada na licenciatura curta, complementada pela licenciatura plena em uma das áreas artísticas, o que novamente converge com a afirmação de Barbosa (2001) sobre a polivalência como “versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade”.

Na década de 1980, outras discussões realizadas pelos estudiosos da área conduziram a avanços conceituais em relação à interdisciplinaridade, que foram sintetizados por Fazenda (2012) e que trazem elementos fundamentais para a compreensão e a prática de ações interdisciplinares. Nesta síntese, entre os vários elementos apresentados, pode ser destacado que “a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas” (FAZENDA, 2012, p. 29). Paviani (2014, p. 7), ao apresentar elementos da “experiência interdisciplinar”, afirma que “a verdadeira interdisciplinaridade é uma defesa das disciplinas

e não sua eliminação”. O autor chama atenção para o fato da interdisciplinaridade poder “tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma, anulando totalmente a existência das disciplinas” (PAVIANI, 2014, p. 7). Estes elementos trazidos por Fazenda (2012) e Paviani (2014) tornam-se indicativos relevantes para o entendimento de parte das críticas à polivalência para as artes, na medida em que se espera de um único profissional o desenvolvimento de uma disciplina que contempla várias áreas artísticas, que possuem campos teóricos específicos e que não se agrupam automaticamente por pertencerem ao campo das artes em geral. Mesmo considerando que não há uma definição única para interdisciplinaridade, o agrupamento das artes não representaria necessariamente uma prática interdisciplinar, pois não estaria contribuindo para uma nova abordagem que visaria a “noção do todo”, a integração, a superação da fragmentação curricular.

A polivalência, de um modo geral, promoveu a superficialização da experiência com artes na formação universitária e na escola, em razão do pouco tempo destinado a cada área artística na formação e também no currículo escolar. A interdisciplinaridade trazia como proposta uma nova perspectiva que enfrentasse a fragmentação curricular, e a polivalência poderia estar alinhada, de certa forma, a esta mesma perspectiva. No entanto, o esvaziamento das disciplinas e a “diluição dos conteúdos” de cada área artística foi o resultado da prática polivalente, e por esta razão foi tão criticada e suprimida dos textos legais na década de 1990. Tal supressão nas orientações curriculares não significa que sua prática foi também suprimida ou extinta. Ao contrário, nos dias de hoje ainda se encontram diversos contextos educacionais que aplicam o ensino das artes de forma polivalente e há vários educadores que aplicam tais práticas porque são obrigados a isto, ou porque acreditam neste modelo tão amplamente criticado. Seriam necessárias mais pesquisas que estudassem sistematicamente os diferentes modelos de ensino das artes nas escolas, o que incluiria o estudo sistemático de práticas polivalentes. As evidências trazidas pelas pesquisas poderiam subsidiar novas discussões e decisões curriculares para o ensino das artes na escola.

A prática da interdisciplinaridade na educação envolve, obrigatoriamente, professores. Fazenda (2012, p. 31) apresenta resultados de pesquisas que realizou no final da década de 1980 e no início dos anos 1990, que trazem características do professor interdisciplinar, como aquele que “[...] traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente”. Estas características seriam também possíveis de serem encontradas em professores que não sejam interdisciplinares necessariamente, o que reforça a noção de complexidade no exercício de definição e prática desta experiência educacional e a dificuldade de se estabelecer um conceito único ou amplamente aceito para a interdisciplinaridade: “Não existem fórmulas nem modelos” (PAVIANI, 2014, p. 19).

Em síntese, a interdisciplinaridade depende de vários fatores e condições que envolvem parceria, diálogo, troca, atitude e preparação de uma equipe disciplinar. “O conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento, respeitando-se a especificidade das disciplinas” (FAZENDA, 2012, p. 87). Parte destes elementos poderia estar relacionada à polivalência para as artes, mas os resultados desta prática surtiram efeitos insuficientes para uma proposta que visava à integração. Tal fragilidade nos resultados estaria diretamente relacionada com a quantidade e a qualidade da formação de professores nesta perspectiva, conduzindo, como consequência, a práticas escolares insuficientes para o desenvolvimento de experiências significativas com as artes.

Algumas considerações

A polivalência contribuiu – e ainda contribui – para a pouca valorização das artes no currículo, devido à superficialização de conteúdos e à falta de clareza sobre a relevância das artes na formação escolar. Toda esta discussão conduziu à definição de processos formativos em licenciaturas específicas para cada uma das linguagens artísticas, eliminando, assim, a perspectiva polivalente da formação de professores a partir de 2004. No entanto, esta discussão não atingiu de forma objetiva muitos

sistemas educacionais que ainda contratam professores polivalentes e desejam estes profissionais em nome de uma concepção de ensino de artes, ou de uma tradição, ou ainda em função das razões econômicas e burocráticas relacionadas à presença de professores especialistas em cada uma das artes nas escolas.

No entanto, a defesa da especificidade de cada linguagem com relação ao ensino das artes não elimina ou extingue possibilidades de trabalhos interdisciplinares. Assim, desvincula-se os conceitos e as práticas da polivalência dos conceitos e das práticas interdisciplinares. A interdisciplinaridade não substitui a polivalência, quando se consideram os conceitos apresentados anteriormente com relação à ‘defesa das disciplinas’, pois a polivalência, de certa forma, promoveu uma junção das disciplinas artísticas sem a devida fundamentação disciplinar. Evidentemente tais afirmações não se aplicariam genericamente, já que existem sistemas educacionais que tratam das áreas artísticas de forma não polivalente (FIGUEIREDO; MEURER, 2016). O que se quer demarcar neste ponto do texto é que polivalência e interdisciplinaridade não são sinônimos, ou nomenclaturas diferentes para abordagens iguais. Há distinções claras na origem de tais conceitos e práticas.

Assim, a formação inicial do professor especialista, em curso de licenciatura específico em cada uma das linguagens artísticas, suprime a noção da polivalência no processo formativo, sendo possível a inclusão de experiências interdisciplinares em tal processo, desenvolvidas a partir de projetos que envolvessem parcerias entre professores de diferentes áreas do conhecimento. Neste processo formativo não se pretenderia que um único professor de uma disciplina fosse, individualmente, responsável pela integração com outras disciplinas.

Na formação inicial do pedagogo, no curso de pedagogia, as áreas de artes poderiam ser tratadas por especialistas em cada área artística, reiterando a formação específica do professor universitário. Desta forma, seria suprimida a noção de polivalência para as artes no processo formativo do pedagogo. O que a literatura tem relatado é, em muitos casos, a presença de um único professor no curso de Pedagogia responsável pela formação nas artes, como um todo. Novamente, experiências

interdisciplinares seriam desejadas em tal processo formativo, já que o pedagogo atuará com todas as áreas do conhecimento escolar nos primeiros anos da escola, mas sem o enfraquecimento ou a anulação das disciplinas que comporiam tais experiências, o que se aplicaria também às disciplinas relacionadas a cada área artística.

O trabalho colaborativo entre pedagogos e especialistas em cada linguagem artística na escola é recomendado na literatura da área (WERLE; BELLOCHIO, 2009). Pedagogos e especialistas das artes desempenham diferentes papéis no processo de formação dos estudantes, e o trabalho conjunto pode favorecer inclusive esta definição das atribuições de cada profissional na escola. O pedagogo atua com as crianças regularmente, todos os dias, com todas as áreas do conhecimento escolar; o especialista atua de forma regular, mas espaçada, em horários específicos com cada turma.

Generalistas e especialistas desempenham papéis diferentes na escola, e antes de dizer que professores generalistas não possuem as condições adequadas para incluírem música na sua prática escolar, é preciso definir o que cada tipo de profissional deve fazer na escola.

[...] A presença do especialista em música poderia contribuir para o aprofundamento de atividades musicais, mas o professor generalista é aquele que está com as crianças a maior parte do tempo e poderia aproveitar muitas situações para incluir música no cotidiano escolar. (FIGUEIREDO, 2007, p. 34).

Experiências interdisciplinares seriam possíveis e desejadas na perspectiva de trabalhos colaborativos que envolvem, obrigatoriamente, parcerias entre profissionais da escola. Cada um destes profissionais tem seu papel e sua contribuição neste processo e assumir esta perspectiva poderia, de fato, conduzir a resultados satisfatórios com relação à atuação do pedagogo e o ensino das artes.

Orientações legais para a formação de pedagogos

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, define

[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos. 5/2005 e 3/2006. (BRASIL, 2006, p. 1).

Recortes específicos desse documento serão trazidos para o texto com o propósito de identificar aspectos referentes às artes e interdisciplinaridade. Tais recortes consideram de forma preponderante as orientações que incluem a formação inicial do professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo 3 da referida resolução traz a interdisciplinaridade como um dos fundamentos a serem considerados:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p. 1).

Como apresentado anteriormente neste texto, não há uma visão única nem modelos e fórmulas específicas para a interdisciplinaridade. Desta forma, a indicação dos fundamentos da interdisciplinaridade, entre outros, na Resolução CNE/CP nº 1/2006, carece de orientações específicas sobre o que se entende por interdisciplinaridade e quais seriam estes fundamentos. Por um lado, é pertinente esta abertura, considerando a diversidade cultural brasileira e a autonomia dos sistemas educacionais; mas, por outro lado, a falta de clareza pode transformar tal prática “num modismo intelectual, ou, ainda, numa inútil justaposição de atividades” (PAVIANI, 2014, p. 9). A presença da interdisciplinaridade como fundamento no documento, portanto, poderia conduzir a distintos entendimentos e procedimentos.

O artigo 4º, item VI, a Resolução nº 01/2006 define diversas atividades docentes, entre elas as áreas do conhecimento que deverão fazer parte de suas ações: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e

adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2). As artes deverão estar incluídas obrigatoriamente na formação do pedagogo, uma vez que seu ensino está previsto como uma de suas atividades docentes. Ressalta-se que as artes são apresentadas no plural, sem maiores detalhamentos, e fazem parte das áreas que devem ser abordadas “de forma interdisciplinar”, como previsto para todas as áreas. Verifica-se que não há uma definição clara sobre o ensino de artes, além do que a interdisciplinaridade poderia ser lida como polivalência para as artes, considerando os elementos já trazidos anteriormente neste texto. Evidentemente, uma diretriz nacional não traz todos os detalhamentos das ações definidas, mas há que se considerar que no ano de 2006 ainda vigorava certa indefinição sobre quais artes deveriam compor este componente curricular. A Lei nº 11.769/08 estabeleceu a obrigatoriedade da música na educação básica (BRASIL, 2008) e em 2016 a LDB foi modificada pela Lei nº 13.278/16, distinguindo as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como áreas do componente curricular Arte (BRASIL, 2016). Dessa forma, trazendo esta atualização da LDB e considerando as orientações das diretrizes específicas, o pedagogo deveria ser capaz de atuar com estas quatro áreas das artes, o que implica na necessidade de formação nessas quatro áreas no seu curso superior. As pesquisas já mencionadas anteriormente indicam que esta não é necessariamente a realidade em diversos cursos de formação inicial. Assim, este item do artigo 4º permite diferentes interpretações e práticas tanto do ponto de vista das Artes quanto da interdisciplinaridade.

O item XI do artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 traz elementos que poderiam se relacionar à perspectiva interdisciplinar: “[...] desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento” (BRASIL, 2006, p. 2). O texto indica uma prática de trabalho em equipe que pode pertencer ao conjunto de princípios da experiência interdisciplinar. No entanto, o que se verifica é que o que se espera do profissional formado no curso de pedagogia com relação ao trabalho em equipe na escola não é necessariamente exercitado durante o processo formativo na universidade, que é organizado em

disciplinas e atividades que pouco dialogam, de um modo geral. As atividades interdisciplinares precisam de planejamento, “[...] pois raramente obtêm resultados positivos quando conduzidas de modo impensado” (PAVIANI, 2014, p. 63). O trabalho em equipe, portanto, dependerá de planejamento, de ações coletivas, da definição de tarefas e funções, que são práticas não tão presentes em cursos superiores. Dessa forma, o documento aponta para um caminho a ser seguido e que deveria ser mais focalizado e esclarecido na formação inicial do pedagogo e dos profissionais da educação, em geral, se a experiência interdisciplinar é desejada como um dos fundamentos no processo formativo na universidade.

O artigo 6º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 trata da estrutura do curso de Pedagogia, ressaltando a “diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” (BRASIL, 2006, p. 3). A autonomia institucional garante o atendimento a demandas específicas e contextuais, mas deve seguir a base que está estabelecida em diversos itens. O “núcleo de estudos básicos” deve articular vários aspectos da formação, incluindo:

[...] decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física. (BRASIL, 2006, p. 3).

As Artes são incluídas nos “estudos básicos”, mas, novamente, não há detalhamentos sobre tal inclusão. Na medida em que são definidas a “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens” é preciso clareza sobre as linguagens artísticas, que possuem matrizes epistemológicas distintas, com códigos também distintos, e que necessitam de formação específica. A autonomia das instituições pode conduzir a vários entendimentos sobre como as artes seriam tratadas nesta perspectiva formativa do pedagogo. Como tratado anteriormente, há universidades que assumiram este compromisso de formação específica para cada linguagem artística, mas esta não tem sido a prática comum em diversas instituições do país. A presença de um professor de artes, polivalente, nos cursos de pedagogia ainda é notória em diversos cursos.

Um “núcleo de estudos integradores” deverá ser parte da estrutura do curso de Pedagogia, de acordo com Artigo 6º do mesmo documento. Estudos integradores podem fomentar práticas interdisciplinares, mas o documento não traz esta indicação de forma explícita. Entre as atividades propostas para “enriquecimento curricular” estão:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, e atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; [...] (BRASIL, 2006, p. 3).

A indicação de estudos integradores poderá contribuir no processo de formação do pedagogo, mas as orientações do documento analisado são genéricas, podendo resultar em ações muito ou pouco significativas, dependendo das ações institucionais, já que há limites de vagas para bolsistas de iniciação científica ou de extensão ou de monitoria, por exemplo, o que conduziria ao atendimento reduzido de estudantes que poderiam beneficiar-se de tal formação; atividades práticas e vivências são indicações também genericamente apresentadas e não definem claramente o que pode ser incluído nesta perspectiva que poderia ampliar a formação para a prática interdisciplinar ou não, dependendo de ações específicas dos cursos formadores.

Esse recorte de pontos específicos da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) traz elementos que indicam imprecisão ou falta de clareza para que funcionem, de fato, como diretrizes para os cursos de Pedagogia no que tange à formação em Artes e interdisciplinaridade. A ausência do termo polivalência pode significar algum direcionamento em termos de procedimentos pedagógicos das artes para a formação do licenciado em Pedagogia, mas o texto das diretrizes pode ser interpretado de várias maneiras, inclusive considerando a polivalência como a prática desejada para a formação no curso de Pedagogia em nome da integração das áreas. A interdisciplinaridade está presente em diversos pontos do texto, o que poderia conduzir ao entendimento de polivalência no caso das artes, considerando a integração proposta e reiterada ao longo do documento. Em ambos os casos, não se

explicita a abordagem relacionada à preparação do pedagogo com relação às artes, nem se indica quais seriam os princípios fundamentais relacionados à interdisciplinaridade.

Além dessa Resolução específica para o curso de Pedagogia, em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). Estes dois documentos se complementam, sendo o primeiro voltado especificamente para a formação do licenciado em Pedagogia, e o segundo dirigido para todos os cursos de licenciatura do país. Algumas considerações sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2015 são apresentadas a seguir.

As diretrizes de 2015 trazem diversos elementos que reiteram pontos anteriormente tratados nas diretrizes de 2006 para os cursos de Pedagogia, além de acrescentarem outros aspectos referentes à formação inicial e continuada para cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura. Sendo um documento genérico, não são tratados aspectos referentes às especificidades da formação de todas as licenciaturas, portanto, não há referências explícitas à formação em artes, não havendo correlação explícita ou direta entre esse texto e a perspectiva polivalente para as artes.

Com relação à interdisciplinaridade, o termo é recorrente nesse documento de 2015 e aparece em diversos pontos da resolução. A seguir, uma seleção de trechos que incluem a interdisciplinaridade no texto:

[...] CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e *interdisciplinar*; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e *interdisciplinar* [...] (BRASIL, 2015, p. 2, grifo nosso).

[...] CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, *interdisciplinares* e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação [...] (BRASIL, 2015, p. 2, grifo nosso).

[...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores [...] nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou *interdisciplinar* [...] (BRASIL, 2015, p. 3, grifo nosso).

[...] Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou *interdisciplinar* e pedagógico [...] (BRASIL, 2015, p. 4, grifo nosso).

[...] O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, [...] e deve contemplar: I - sólida formação teórica e *interdisciplinar* dos profissionais [...] (BRASIL, 2015, p. 5, grifo nosso).

[...] A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, [...] para que se possa conduzir o(a) egresso(a): I - à integração e *interdisciplinaridade* curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] (BRASIL, 2015, p. 6, grifo nosso).

[...] IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma *interdisciplinar* e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano [...] (BRASIL, 2015, p. 8, grifo nosso).

O que se verifica nessa resolução com relação à interdisciplinaridade é praticamente o mesmo que foi analisado com relação à Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) referente ao curso de Pedagogia. O termo é utilizado com frequência, sugerindo certa centralidade deste procedimento interdisciplinar, tanto para a formação quanto para a atuação do egresso. O texto não esclarece de que forma esta experiência interdisciplinar deveria ser estabelecida nos cursos de licenciatura, ficando a cargo das instituições formadoras a organização curricular, a definição de bases teóricas e a aplicação prática de conhecimentos relacionados

ao ensino e à aprendizagem em uma abordagem interdisciplinar.

Outros trechos do documento destacam o “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 7), além do “conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas” (BRASIL, 2015, p. 10). Ou seja, a interdisciplinaridade é parte integrante indiscutivelmente das definições da Resolução CNE/CP nº 2/2015, aplicável a todas as licenciaturas, sem que se assumam uma base teórica e conceitual que possa auxiliar e esclarecer procedimentos, experiências e programas interdisciplinares. As instituições formadoras definirão estes aspectos, o que poderia comprometer, em certa medida, a concretização de um projeto de “consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica”, considerada “indispensável para o projeto nacional da educação brasileira” (BRASIL, 2015, p. 1). O mesmo comprometimento poderia ser pensado considerando que essas diretrizes apresentam “os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada [...]” (BRASIL, 2015, p. 2). Neste sentido poderia ser questionado o que se entende por base nacional comum, já que a autonomia das instituições formadoras associada à falta de bases teóricas na orientação legal para a estruturação de cursos de licenciatura poderia conduzir a processos muito distintos, produzindo resultados também distintos com relação a uma base nacional. Interdisciplinaridade, neste caso, seria uma opção? O documento sugere que não é uma opção, mas a ausência de referenciais mais precisos sobre o que seria interdisciplinaridade neste contexto formativo, e como deveria ser aplicada curricularmente na formação dos professores, poderia conduzir a resultados que não avançam no sentido de qualificar os profissionais da educação. Parafraseando Paviani (2014), a interdisciplinaridade poderia trazer elementos de flexibilização e integração das diversas disciplinas de um currículo, mas também poderia ser mal-entendida, conduzindo a resultados indesejados, que podem fragilizar a formação ao invés de fortalecê-la.

Considerações finais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação, licenciatura (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015) foram analisadas a partir de dois focos específicos: o ensino das artes e a interdisciplinaridade. A seleção de trechos específicos para análise dos dois documentos apresenta aspectos positivos, trazendo orientações que visam ao aprimoramento da educação brasileira como um todo a partir da formação de profissionais que atuarão na Educação Básica. Ao mesmo tempo, tais documentos carecem de maior consistência no que diz respeito à fundamentação dos processos formadores de novos profissionais para a educação. No caso do curso de Pedagogia, é positiva a presença das Artes como componente curricular, mas falta clareza na forma de organização e aplicação de disciplinas que cumpririam este componente curricular. A questão da polivalência não é tratada de forma explícita, mas poderia, na prática, ser mantida em razão de vários fatores, dentre eles a tradição de ensino de artes nestes cursos, a presença de profissionais polivalentes ministrando disciplinas de artes, a compreensão da função das artes na formação do professor e, conseqüentemente, dos alunos, dentre outros.

Com relação à interdisciplinaridade, o termo aparece de forma recorrente nos dois documentos analisados, mantendo a mesma perspectiva ampla, aberta, sem definições esclarecedoras sobre os conceitos que embasariam tal procedimento na formação de professores. A hegemonia dos modelos disciplinares não parece compatível com as propostas interdisciplinares, o que significa que há certa contradição entre a lei e a prática da lei. A ênfase na disciplinaridade, historicamente, vem ocupando espaço predominante, o que significa que a adoção da interdisciplinaridade depende de mudanças sistemáticas e profundas nos processos de formação universitária, o que inclui a revisão de modelos e também a formação do quadro docente para a atuação na perspectiva interdisciplinar. Assim, o documento legal aponta para o que se deseja,

mas não estabelece caminhos ou orientações mais consistentes para que se conquiste a condição de uma nova perspectiva educacional, de fato, que poderia, então, estar sendo refletida na prática dos professores nas escolas.

Essa breve análise de pontos específicos dos documentos, em diálogo com a literatura específica que diz respeito à formação do pedagogo, evidencia a necessidade de mais estudos e pesquisas que possam auxiliar na compreensão de processos que são complexos por natureza, como a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012), por exemplo, associada às áreas artísticas em cursos de Pedagogia. Formar professores interdisciplinares não é tarefa que se cumpre a partir de textos legais de forma automática; depende de ações pontuais que poderiam estar melhor dimensionadas em documentos oficiais.

Os resultados positivos de pesquisas já realizadas com relação às artes na formação do pedagogo evidenciam possibilidades que deveriam estar mais claramente disseminadas no meio acadêmico. Além disso, estes resultados deveriam conduzir a ações mais efetivas no sentido de se compreender para que servem as artes na formação do pedagogo e qual o seu papel na formação escolar. Não é mais necessário afirmar que os pedagogos têm pouca formação musical ou artística, ou que se sentem inseguros com os conteúdos das artes em sua prática, ou que as artes são compreendidas como entretenimento no processo escolar, e assim por diante. Isto já está claramente anunciado e denunciado pelas pesquisas realizadas. Bellochio (2000, p. 125) afirmava não haver, “na maioria das vezes, um diálogo, aberto, crítico e conjunto sobre alguns encaminhamentos, mais sólidos, que poderiam ser realizados entre os dois cursos”. Passadas quase duas décadas desta afirmação de Bellochio (2000), ainda se encontra pouco diálogo entre cursos. É necessário avançar propositivamente para que as licenciaturas nas diversas linguagens artísticas e os cursos de Pedagogia assumam um diálogo que conduza à efetivação de práticas que sejam pertinentes em termos de formação e de atuação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A polivalência, apesar de não estar mais presente textualmente nos documentos norteadores da formação de professores, ainda é encontrada nos

cursos de Pedagogia, mantendo uma perspectiva amplamente debatida e criticada por seus resultados insatisfatórios. Caberia uma provocação, talvez, àqueles que consideram a polivalência um modelo adequado para o ensino das artes, no sentido de produzirem trabalhos que demonstrassem e fundamentassem este modelo. O mesmo seria indicado para administradores escolares que, em diversos casos, produzem orientações e normatizações sem a devida consistência ou justificativa teórica, ignorando as mudanças na legislação com relação à formação de professores de artes e a produção acadêmica sobre o ensino das artes.

A interpretação dos textos legais, com suas ambiguidades e imprecisões, tem contribuído para a manutenção de práticas pouco eficientes até os dias de hoje, como é o caso do ensino das artes em vários contextos. Mudanças são desejadas não apenas para o cumprimento da lei, mas para o estabelecimento de novas perspectivas que possam inserir as artes de forma significativa na formação escolar, participando de um projeto de formação integral de fato, dialogando com as demandas da sociedade contemporânea, o que implica, portanto, que a formação dos pedagogos deve também ser fortalecida no que diz respeito às artes e seu ensino.

Seria fundamental a realização de pesquisas que estudassem sistematicamente os diferentes modelos de ensino das artes praticados em universidades e escolas, o que incluiria o estudo sistemático de práticas polivalentes e interdisciplinares, identificando e fundamentando tais práticas em contextos reais. As evidências trazidas por novas pesquisas, somadas às contribuições dos trabalhos já realizados, poderiam subsidiar novas discussões

e decisões curriculares para o ensino das artes na escola de forma mais consistente e realista. Estas pesquisas poderiam tratar da formação e da atuação dos especialistas nas diversas áreas artísticas e dos pedagogos em diferentes contextos, incluindo a análise das mudanças que vêm sendo promovidas a partir das orientações legais que definem e subsidiam a criação, a atualização e a manutenção de cursos de licenciatura.

Os documentos oficiais são revistos, ampliados, revogados, substituídos, em um processo dinâmico, marcado por diversas ações ou omissões dos diversos segmentos envolvidos com os processos educacionais escolares. Cabe aos profissionais da educação, especialistas ou pedagogos, administradores, além da sociedade, zelar pela qualidade da educação oferecida no país. Os professores de música, das artes visuais, da dança e do teatro não poderão resolver todos os desafios sozinhos, mas, sem dúvida, deverão assumir compromissos em seus diversos campos de atuação para que a música e as demais artes estejam presentes nos processos de formação na educação básica e na educação superior de forma consistente. Grandes desafios já foram enfrentados pelos profissionais do ensino das artes, evidenciando a possibilidade de se conquistar novos e mais dignos espaços para as artes na escola. Profissionais cada vez mais preparados para continuar enfrentando os desafios que se apresentam hoje e que certamente serão também apresentados no futuro é uma das metas para a melhoria da educação brasileira. E os profissionais que lidam com as artes na escola, sejam pedagogos ou professores especialistas, certamente fazem parte deste coletivo que trabalha em busca da formação de seres humanos mais completos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto as práticas cotidianas do professor. 2000. 423f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. 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 5.692/71. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 195, p. 22-34, fev. 1977. Disponível

em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/ fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer n. 540-1977 sobre o tratamento a ser dado aos comp curriculares.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer_n.540-1977_sobre_o_tratamento_a_ser_dado_aos_comp_curriculares.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Lei 9.394/96. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, p. 27.833-27.841, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª)**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 2**, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 3**, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 4**, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 1**, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, resolução nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Presidência da República. **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. Brasília, DF, 2016. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/333393820/lei-13278-16>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

DALLABRIDA, Iara Cadore; SOUZA, Zelmieden Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. “Deu um tempinho, vamos fazer uma musiquinha!”: a música nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Org.). **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 143-168.

DEL-BEN, Luciana. Et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professor. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. **The music preparation of generalist teachers in Brazil**. 2003. 364f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Educação, Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) University, Melbourne, Austrália, 2003.

_____. Teaching music in the preparation of generalist teachers: A Brazilian experience. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, n. 161/162, p. 73-81, 2004a.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-62, 2004b.

_____. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. **Em Pauta**, v. 18, n. 31, p. 30-50, 2007.

- _____. O ensino de música na educação brasileira: um breve panorama a partir da legislação educacional. In: ALCÂNTARA, Luz Marina; TEXEIRA, Edvânia Braz (Org.). **O ensino de música: desafios e possibilidades contemporâneas**, v. 1. Goiânia: SEDUC/Governo de Goiás, 2009. p. 81-89.
- FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei no 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- FUCKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. Music curriculum development and evaluation based on Swanwick's theory. **International Journal of Music Education**, v. 34, p. 14-29, 1999.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade e interdisciplinaridade. In: _____ (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 172-182.
- MANZKE, Vitor Hugo Rodrigues. **Formação musical de professores generalistas: uma reflexão sobre o processo de formação continuada**. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00001e/00001edd.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2017.
- OESTERREICH, Frankiele; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A história da disciplina música no curso de pedagogia da UFSM (1984-2008) In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Org.). **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 89-116.
- PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 3. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, nº 7, p. 7-19, 2002.
- _____. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PEREIRA, Joana Lopes. Et al. Modos de conceber a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concursos públicos para professores. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2014.
- SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011.
- STORI, Regina. **As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003-2010)**. 2011. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2011.
- SUBTIL, Maria José Dozza. A Lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3, p. 125-151, set./dez. 2012.
- TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. **Fundamentos da Educação Musical**, ABEM, Porto Alegre, v. 1, 91-113, 1993.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Florianópolis: FAED, 2010. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/495/pedagogia_2012.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2017.
- WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 29-39, set. 2009.

Recebido em: 20/01/2017

Aprovado em: 02/04/2017

FORMACIÓN DOCENTE EN MÚSICA EN CHILE: UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA DESDE TRES UNIVERSIDADES

*Carlos Poblete Lagos (UChile)**

RESUMEN

El presente artículo presenta un panorama histórico de la formación inicial docente en música, basado en el desarrollo de la pedagogía en música en la Universidad de Chile, la Universidad de Concepción y Universidad de La Serena, tres de las instituciones con mayor trayectoria en la formación de profesores de música en Chile. Las fuentes consultadas fueron principalmente archivos documentales, y en menor grado, entrevistas semi-estructuradas, utilizando análisis de contenido cualitativo y creación de categorías para la consolidación de los datos. Los resultados permiten observar un origen común entre las propuestas formativas, seguido de diferentes patrones de evolución, de acuerdo con las características locales de cada institución. Asimismo, una mirada larga de la historia permite observar regularidades entre las universidades, respecto de la forma en que impactan los cambios del contexto externo al interior de las instituciones y sus propuestas formativas.

Palabras clave: Educación musical. Formación inicial docente. Universidades chilenas.

RESUMO

FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA: UMA APROXIMAÇÃO HISTÓRICA A PARTIR DE TRÊS UNIVERSIDADES

O presente artigo apresenta um panorama histórico da evolução da formação inicial docente em música, baseado no desenvolvimento da pedagogia em música na Universidade de Chile, a Universidade de Concepción e a Universidade de La Serena, três das instituições com mais longa trajetória na formação docente em música no Chile. As fontes consultadas foram principalmente arquivos documentais e, em menor grau, entrevista semiestruturadas dirigidas a professores e acadêmicos das três universidades. Os resultados permitem visualizar uma origem comum entre as propostas formativas, seguida de diferentes padrões de evolução em relação às características locais das instituições. Finalmente, um olhar longo da história permite reconhecer regularidades entre as universidades, sobre o impacto que têm as mudanças no contexto externo, no interior das instituições e nas suas propostas de formação.

Palavras-chave: Educação musical. Formação de professores. Universidades chilenas.

* Doctor en Ciencias de la Educación, por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Profesor, Facultad de Artes, Universidad de Chile. E-mail: carlos.poblete@uchile.cl

ABSTRACT**MUSIC TEACHER EDUCATION IN CHILE: AN HISTORICAL APPROACH FROM THREE UNIVERSITIES**

The current work describes a landscape of the historical evolution of music teacher education programs in Chile, based on the development of music pedagogy in the University of Chile, University of Concepción, and University of La Serena, three of the institutions with large trajectory in music teacher education in Chile. Sources used in this work included historical documents, and semi structured interviews to professors and scholars whom worked on these institutions. Analysis was made using qualitative content analysis, and creation of categories. Findings show us a common origin among the educational proposals, followed by different patterns of evolution, according to the local characteristics of each institution. Also, an historical long view allows us to observe regularities between universities, regarding the impact of changes in the external context within institutions and their training proposals.

Keywords: Music education. Teacher education. Chilean universities.

I. Formación de profesores de música en la Universidad de Chile

El período histórico en el cual se desarrolla la formación de profesores de música al interior de las universidades chilenas, corresponde a un espacio de aproximadamente ocho décadas, y que fue iniciado en 1935 en la recientemente creada Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, en la ciudad de Santiago.¹ La promulgación del Decreto Universitario n° 566, del 04 de noviembre de 1935 (UNIVERSIDAD DE CHILE, 1935), formalizó la inclusión de los estudios musicales al interior de la Universidad de Chile, ahora con rango universitario, estableciendo por primera vez una referencia explícita acerca de la formación y titulación de músicos y profesores de música. De acuerdo a esto, el art. 58 señala:

Las personas que se hallen en posesión del grado de licenciado en música podrían optar a los títulos profesionales siguientes, los que serán otorgados por el rector de la universidad: maestro en la enseñanza de las asignaturas instrumentales o de canto, maestro en la enseñanza, profesor de teoría general de la

música, y maestro en la enseñanza de composición musical destinado a la docencia musical especializada. (PEREIRA, 1961, p. 48).

Ahora bien, la promulgación de un sustento normativo para la creación de las carreras de música – incluyendo la pedagogía – requirió crear también unos dispositivos que lo tradujesen en acciones y estrategias concretas. Señala Santa Cruz (2008, p. 482):

El Reglamento de 1935 creó en forma precisa una carrera pedagógica con el nombre de Maestro, para el cual se requería la Licenciatura en Música [...] Semejante denominación profesional conducía, previo un Seminario de Pedagogía, a la docencia especializada. Cuando el profesor se desempeñara (sic) en ramos teóricos, agregaba los estudios que contempla el Plan de Estudios del Instituto Pedagógico para obtener el título de Profesor de Música. Creamos así el nexo y Luis Mutschler fue designado Profesor Jefe de este Seminario el 31 de marzo de 1936.

De acuerdo a lo anterior, la importancia de la reforma de 1935 estaría precisamente en lograr la incorporación orgánica de la formación musical a la Universidad de Chile, y donde la creación de la Facultad de Bellas Artes constituyó un hito en la construcción de la institucionalidad musical y cultural en el siglo XX: institucionalidad creada a partir de escenarios inciertos, marcados por disputas de campo entre la Sociedad Bach y el Conservatorio Nacional (SANTA CRUZ, 1932,

¹ El decreto N° 6.438, promulgado el 31 de diciembre de 1929 (UNIVERSIDAD DE CHILE, 1930), organiza la estructura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, reuniendo a la Escuela de Bellas Artes y el Conservatorio Nacional de Música en una misma entidad. Posteriormente, el Decreto Ley N° 3.835, promulgado el 26 de septiembre de 1932 (UNIVERSIDAD DE CHILE, 1932), establecería una nueva reestructuración de la Facultad de Bellas Artes (SARGENT, 1987; SANTA CRUZ, 2008; VACCARIS, 2012; POBLETE, 2016).

1950; IZQUIERDO, 2011), en la cual predominó una visión centralista,² pero que, en contraposición a los argumentos críticos, generó también una plataforma de estabilidad y proyección que sirvió largamente a la constitución de un campo cultural, por medio de la generación de otras unidades e iniciativas (SANTA CRUZ, 1947).

Consolidación del modelo de formación de profesores

Un nuevo reglamento sería aprobado en 1944, en el cual se introducirían especificaciones respecto de las condiciones y requisitos para el curso de profesores de Estado en música. Dicho reglamento establecía como principales requisitos:

Haber cursado el ciclo medio en los departamentos de teclado o de cuerda, o bien un primer ciclo en los departamentos de viento o de canto; y haber realizado los estudios completos de armonía y la parte general de los estudios de historia de la música y análisis de la composición. (PEREIRA, 1961, p. 55).

En el año 1968, y en el marco de la Reforma Universitaria,³ fueron desarrollados diversos cambios al interior de la Facultad de Artes, los cuales apuntaban a modificar aspectos profundos relativos de la estructura interna (como por ejemplo, su arquitectura administrativa, y su respuesta al mandato universitario de servicio al país), así como la búsqueda por abrir espacios a una mirada disciplinar enriquecida por los progresos y cambios que, en términos estéticos y sociales, emergieron al interior del campo artístico nacional durante la segunda cincuentena del siglo XX. Esto generó

2 Cabe decir que la función de la Universidad de Chile (y particularmente la Facultad de Ciencias y Artes Musicales) ha sido mirada críticamente, especialmente en la implementación de una política cultural de tipo expansionista que dejó pocos espacios al desarrollo regional (MASQUIARÁN, 2010, 2012), en cuyas bases se advierte una mirada hegemónica y totalitaria, con raíces oligárquicas (VACCARIS, 2012).

3 En 1968 se llevaron a cabo una serie de importantes reformas al interior del sistema universitario chileno, las cuales buscaban generar una transformación profunda, especialmente en lo que refiere a la ampliación del acceso a la educación media y superior, y la reorganización de la enseñanza escolar en dos grandes niveles. Estos cambios fueron generados en un contexto complejo, con un movimiento universitario que propugnaba por modificaciones a los mecanismos de representación y participación estudiantil, y un contexto socio político que buscaba materializar cambios estructurales a nivel social. Al respecto, ver Garretón y Martínez (1985).

diversos cambios en la estructura universitaria, por ejemplo, la creación de los Colegios Regionales Universitarios vinculados a la Facultad de Ciencias y Artes Musicales, los cuales otorgaron presencia nacional a la Universidad de Chile en diferentes regiones del país, y la apertura de la carrera de pedagogía en música en sus sedes regionales, además de una carrera vespertina de especialización en educación musical, dirigida a los profesores primarios egresados de escuelas normales.

Otros tres cambios derivados de la Reforma de 1968 impactaron en la carrera de pedagogía en música: primero, el acceso a la postulación a pedagogía, antes normado por el cumplimiento de un estricto conjunto de pre-requisitos (entre ellos, la acreditación de cinco años de estudios formales de piano y lenguaje musical), sustituidos ahora por una prueba especial, la cual buscaba evaluar habilidades y no conocimientos previos; segundo, modificaciones al plan de estudio, que redundaron en una aproximación renovada de la enseñanza de la música, que ponían énfasis en la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje; tercero, la introducción del folclore como asignatura de formación del profesorado, en una modificación del canon musical hasta ese entonces predominante en la formación musical chilena. Estos tres cambios impactarían notoriamente en la evolución de la formación pedagógica en educación musical, pues constituirían puntos de inflexión dentro del continuum que hasta ese entonces se estaba desarrollando.

Es así como la sustitución de los conocimientos previos, por una prueba especial abrió la posibilidad a que ingresara un gran número de estudiantes sin instrucción musical formal, y provenientes de capas socio económicas media – bajas y bajas, con diferentes habitus (BOURDIEU, 2012), en términos de preferencias y gustos, prácticas y representaciones. Esta primera modificación trajo aparejada dos consecuencias nítidamente observables: primero, una paulatina sustitución de la base cultural predominante en pedagogía en música – otrora fundada exclusivamente sobre una visión eurocentrista y decimonónica de la música – hacia otra nueva, heterogénea y más abierta a nuevas expresiones musicales, como la práctica de la música tradicional folclórica y étnica, e incluso las músicas populares; segundo, la necesidad de abordar en

forma sistemática procesos de instrucción básica en lenguaje musical, los cuales, en tanto procesos de alfabetización musical para una población que no dominaba los códigos de lecto escritura y teoría musical al momento de ingresar a la carrera.

Tanto la apertura de la carrera hacia nuevas capas socio económicas, y sus consecuencias (una población con una base cultural más heterogénea, con necesidades de alfabetización en lenguaje musical) constituyen elementos que se replicaron en las universidades desde los '80, y que hasta hoy se mantienen como característica predominante de las carreras de pedagogía en música del país.

Los cambios de la Reforma de 1968 no lograrían cristalizar en su totalidad, producto del Golpe de Estado ocurrido el 11 de septiembre de 1973, pues si bien la carrera de pedagogía en música mantuvo algunos de los aspectos centrales (formas de ingreso, plan de estudios, presencia del folclore), las consecuencias derivadas del cambio de régimen afectaron directamente al movimiento social y cultural que se gestaba en su interior, producto de la exoneración de académicos y estudiantes, la implementación de una política persecutoria hacia los simpatizantes del antiguo gobierno y la proscripción de los repertorios musicales y contenidos considerados políticamente peligrosos, así como el control autoritario de la carrera y la administración de la Facultad de Artes.⁴

El 16 de octubre de 1975, sería aprobado un nuevo plan de estudios para la carrera de pedagogía en música (Decreto n° 2.538) (UNIVERSIDAD DE CHILE, 1975). En este plan – a la postre, último implementado en la Universidad de Chile – se materializarían diversos cambios propuestos en 1968, aunque cabe decir, bajo las condiciones impuestas por el gobierno dictatorial para el funcionamiento de las universidades. Dentro de los principales cambios se encuentra la organización de las asigna-

turas de formación musical, impartidas en la propia Facultad de Ciencias y Artes Musicales, en seis categorías, (asignaturas básicas, vocales, instrumentales; histórico – analíticas, folclore, metodología específica de la educación musical), y la adopción de un nuevo modelo de formación docente, más funcional a las necesidades del sistema escolar, que le otorga relevancia a la expresión musical – especialmente en el ámbito de la ejecución musical y la inclusión del folclore – sin dejar de abordar el lenguaje musical como base de conocimientos. Esta nueva propuesta plantea la necesidad de renovar la antigua formación musical – que enfatizaba la formación de auditores cultos –, por otra que privilegia la formación de personas capaces de expresarse por medio de la vivencia musical lograda a través de la práctica musical. En ese sentido, los cambios propuestos en el marco del currículum de 1975 hacen visible un cambio de paradigma que apunta hacia una pedagogía más activa, en la cual el profesor busca una aproximación a la música basada en la realización de actividades musicales con los alumnos en el aula, y donde es el propio profesor quien debe contar con los conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar exitosamente esta tarea.

La aprobación y posterior implementación del plan de estudios de 1975 tuvo diversos efectos en la formación de profesores en el país: por una parte, consiguió unificar a la mayor parte de las sedes regionales en torno a esta nueva aproximación a la enseñanza de la música⁵, asimismo, marcó un precedente - en términos de modelo de formación - que fue continuado por las instituciones que heredaron la formación de profesores de música en Santiago y Valparaíso, como también por otras que fueron apareciendo durante la década de los '90 en adelante.

El cambio de década traería cambios sustantivos para el sistema universitario: tras el cierre de las Escuelas Normales, en 1975 (NÚÑEZ, 2010⁶), vino la promulgación del Decreto con Fuerza de Ley n° 1 (03/01/1981), fijaría una nueva normativa universitaria a nivel nacional, en un contexto de

4 Dentro de este contexto, fueron perseguidos una parte importante de los profesores que constituían la “generación de recambio”, llegando incluso a la publicación de “listas negras” para impedir su ingreso a la Facultad de Artes, y en un caso extremo, a la ejecución y desaparición de algunos profesores y estudiantes. Entre éstos, Jorge Peña Hen, fundador del movimiento musical universitario en La Serena. Sobre esto, es posible encontrar mayores antecedentes en los trabajos de Karen Donoso (2006), *La batalla del folclore: Los conflictos por la representación de la cultura popular chilena en el siglo XX*, y Laura Jordán (2009), *Música y clandestinidad en dictadura: la represión, la circulación de músicas de resistencia y el casete clandestino*.

5 La excepción la constituyó la Sede regional de La Serena, la cual se negó a cambiar de plan, manteniendo el aprobado en 1973.

6 Para profundizar sobre estos antecedentes, se sugiere revisar el Decreto Ley n° 179 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1973), y Decreto Ley n° 353 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1974).

profundos cambios políticos y económicos para el país (POBLETE, 2010). En ella, se dispone la salida de las pedagogías desde las universidades (a partir de las definiciones establecidas en los artículos n° 10 y n° 12), y su posterior reubicación en institutos profesionales. La implementación de este Decreto implicó cerrar la carrera en la Universidad de Chile, siendo continuada posteriormente en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago y Valparaíso, y en la naciente Universidad de La Serena, cerrándose en forma paulatina las sedes regionales que no lograron mantenerla durante la década de los '80 (Arica, Antofagasta, Talca, Chillán), o siendo transformada en las restantes instituciones, con el fin de mantenerlas dentro de la universidad.

A pesar del cierre de la carrera, la Facultad de Música y Sonología mantendría algunas “hebras” de formación pedagógica musical, a través del Instituto Interamericano de Educación Musical (IN-TEM), creado bajo el rectorado del profesor Juan Gómez Millas el 22 de mayo de 1962, en convenio con la Organización de Estados Americanos, y que, como unidad autónoma, continuó brindando instancias de formación en pedagogía musical a diversos países de la región, hasta avanzada la década de los '90. Junto a esto, la formación de la carrera de “Profesor especializado en Teoría de la Música” vendría a sustituir – en parte – la generación de una instancia formativa de carácter colectivo, centrada en la enseñanza de ciertos aspectos especializados del lenguaje musical. Ya en los '90, fueron iniciados diversos programas de extensión y/o postítulo en la Facultad de Artes con el objeto de entregar formación complementaria a profesores de música, ahora como alumnos de nuevas disciplinas (informática musical, composición, musicoterapia, gestión cultural), hasta llegar a la primera década de 2000 en adelante, momento en el cual se inicia una formación pedagógica de carácter continuado, en convenio con las unidades responsables de la formación pedagógica de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Sin embargo, cabe decir que ninguna de estas últimas iniciativas ha logrado abordar la formación de profesores de música con la riqueza disciplinar que tuvo hasta los años '80 la carrera de pedagogía musical en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile.

II. Expansión de la carrera de pedagogía en música

El modelo de formación docente utilizado en la Universidad de Chile desde mediados de la década del '40, basado en la adquisición de conocimientos disciplinares al interior del Conservatorio, y de conocimientos pedagógicos generales al interior de unidades especializadas encargadas de impartir formación docente en toda la Universidad, sería posteriormente replicado en la creación de programas de pedagogía en música a lo largo del país a partir de 1965 hasta 1980, tanto en las sedes regionales, creadas como parte de una política de expansión territorial de la Universidad de Chile, como también en otras instituciones.

Es así como, durante los '70 se mantendría también la presencia de la carrera de educación musical en Santiago y Valparaíso, añadiéndose a la oferta formativa nacional⁷ la apertura de la carrera de pedagogía en música en la Universidad Católica de Santiago (cerrada durante la misma década de los '70), en la Universidad de Concepción (1972), la Universidad Austral de Valdivia, y en las demás sedes regionales de la Universidad de Chile (Arica, Antofagasta, La Serena, Talca, Ñuble),⁸ en una suerte de período fundacional de carácter nacional para la formación de profesores.

En ese marco, destaca la creación de dos instituciones regionales: primero, la Universidad de Concepción, cuya carrera de pedagogía en música fue fundada en 1972, bajo el alero del Instituto de Arte de la misma universidad. Luego, la Universidad de La Serena, cuya impronta hereda la institucionalidad derivada del antiguo Conservatorio Regional de la Universidad de Chile, el cual seguiría en funcionamiento con posterioridad al año 1981. Ambas establecen un contraste con la historia de la U. de Chile, en tanto plantean diferentes caminos de evolución, anclados firmemente en las características institucionales internas, como también en aquellas correspondientes a las comunidades en las cuales se insertan.

⁷ En este período fundacional es menester mencionar también el caso de la Universidad Católica de Valparaíso, la cual comenzó a desarrollar formación por medio de unos cursos de pedagogía musical en el año 1969, constituyéndose posteriormente como Escuela de Música en 1971, desde donde articularía una nueva propuesta de formación de profesores de música que se mantendría hasta hoy.

⁸ Al respecto, ver López, Véliz y Gamonal (1980).

La carrera de pedagogía en la Universidad de Concepción

Los primeros antecedentes relativos a la formación de profesores de música en Concepción se encuentran estrechamente ligados a la conformación de un campo musical, construido bajo el alero de la Universidad de Concepción.

Es así como los primeros antecedentes datan de la primera mitad del siglo XX, con la fundación de la Sociedad Musical de Concepción (1934), que luego pasaría a llamarse Corporación Sinfónica de Concepción (1936). En 1946 es fundada la Sociedad Musical Universitaria de Concepción, creándose luego el Conservatorio de la Corporación Sinfónica de Concepción (1955), y tres años más tarde, la Orquesta Sinfónica Universidad de Concepción.

En 1963, se crea la Escuela de Música de la Universidad de Concepción, a partir del convenio firmado por la Universidad y la Corporación Sinfónica de Concepción, pasando el Conservatorio de dicha corporación al alero de la Universidad, ahora como Escuela de Música adscrita a la Facultad de Educación.

En 1971, la Escuela Superior de Música es adscrita al recientemente creado Instituto de Arte de la Universidad de Concepción. Dicho Instituto había sido creado como parte del plan del Rector David Stitchkin (1956-1962), de “establecer los Institutos como ejes de la estructura académica, con el fin de reemplazar a las Facultades. Con el propósito de institucionalizar la investigación científica y desarrollar una labor de extensión cultural.” (ROSENBLITT, 2010). En ese contexto, la organización de una unidad de desarrollo disciplinar que reuniera la música, las artes plásticas y visuales, el teatro y la labor del Coro y la orquesta, viene a materializar la preocupación de la Universidad por el desarrollo de una educación estética basada en diversas expresiones artísticas, en términos de teoría y práctica (POBLETE, 2016).

Como parte del plan de desarrollo del Instituto es que se crean las carreras de pedagogía con mención en música y pedagogía básica con mención en música (Decreto Universitario n° 461, del 26 de enero de 1972) (UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN, 1972). Dentro del proyecto presentado por

el Instituto de Arte está también la creación de una licenciatura en Artes Musicales, y la Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales, ambos sobre la base de las áreas abordadas por el mismo Instituto.

El Golpe Militar de 1973 generó un impacto sustantivo en la Universidad de Concepción. Además de ser fuertemente golpeada por las medidas represivas y persecutorias aplicadas contra académicos, estudiantes y funcionarios, la institución sufrió los mismos rigores de la intervención militar que otros planteles de formación superior. Como también sucedió en el resto de las instituciones, los cambios más sustantivos vinieron de la mano de las reformas mayores implementadas desde finales de los ‘70 y principios de los ‘80.⁹

En 1980, el Instituto de Arte es disuelto, consecuencia de la implementación del Decreto 552 (UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN, 1980), el cual establece que la organización de la Universidad de Concepción debe ordenarse en base a Facultades, y a departamentos. Esta disposición desarticula la estructura propuesta por el ex rector Stitchkin, afectando a todas las áreas y disciplinas impartidas por la Universidad. En 1981 es creada la Facultad de Educación, Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción (Decreto 597) (UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN, 1981a), constituida por tres departamentos: Arte, Currículum e Instrucción; Educación Física, Español, Filosofía y Ciencias de la Educación; Historia e Idiomas Extranjeros (Decreto 862) (UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN, 1981b).¹⁰

También en 1980, es redefinido el plan de estudios de la carrera de pedagogía con mención en música, modificándose su nombre a “Carrera de Educación media en música”, estrategia que permitiría mantener la educación musical dentro de la Universidad tras la promulgación del DFL n° 1 en 1981 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1981a). Este plan de estudios fue ac-

9 Para revisar más antecedentes acerca del período inmediatamente posterior al Golpe Militar, se sugiere revisar la tesis de pregrado titulada *Universidad, ¿Dónde estás? Intervención Militar en la Universidad de Concepción, 1973 – 1976* (PÉREZ; VALLEJOS, 2013), y la tesis *Identidad y proscripción: Espacios musicales como formas de resistencia cultural al interior de la Universidad de Concepción, 1973-1983* (SAGREDO, 2013).

10 Al analizar la inmensa diversidad en la constitución de los departamentos desde una perspectiva disciplinar, se hace evidente que la reorganización no obedeció a principios académicos.

tualizado nuevamente en 1981, aunque sin cambios sustantivos.

En 1996 nuevamente las Facultades son reestructuradas, dividiéndose la Facultad de Educación, Arte y Humanidades en tres nuevas unidades: la Facultad de Educación, la Facultad de Humanidades y Arte, y la Facultad de Ciencias Sociales. Desde entonces, el Departamento de Música forma parte de la Facultad de Humanidades y Arte. En 1998 se reformula la carrera de educación media en música, como parte de la participación de la universidad en los proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) impulsados desde el Ministerio de Educación. Entre los cambios que implica esta reformulación se encuentra el cambio de nombre de la carrera, la cual pasa a llamarse Pedagogía en Educación Musical, con una duración de 5 años, y que incorpora tanto el título profesional de pedagogía, como también la licenciatura en educación. Dicho plan de estudios se mantuvo vigente hasta 2014, momento en el cual comienza un nuevo rediseño curricular, a raíz de las observaciones planteadas por la Comisión Nacional de Acreditación, tras el último proceso en el cual participó la carrera.¹¹

Pedagogía en música en la sede regional de La Serena

Los cambios estructurales que afectaron al sistema educacional chileno a inicios de la década del '80 no impactaron de igual forma en las sedes regionales y las carreras. Si bien La Serena, al igual que otras sedes regionales, fue convertida en una universidad de carácter regional,¹² independiente de la Universidad de Chile, la situación de la carrera de pedagogía en música al interior de ella varió notablemente respecto de lo sucedido en Santiago. Esto, debido tres factores: primero, la existencia de un campo musical conformado previamente a la instalación de la Universidad de Chile en la región, el cual, si bien estableció vínculos importantes a nivel institucional y académico, no significó una

dependencia estrecha con la capital en términos de producción artística, sino más bien una relación de tipo simbiótica, en la cual La Serena aprovechaba el interés de la Universidad de Chile para desarrollar la actividad musical en regiones, a la vez que afianzaba y consolidaba una propuesta propia, iniciada con anterioridad a la llegada de la Universidad de Chile. Segundo, y ligado a lo anterior, la materialización de una mirada independiente respecto de los enfoques e iniciativas implementadas en la carrera de pedagogía en música en Santiago, la cual se constituye como una posición que promueve un canon musical estrictamente apoyado en la tradición musical docta europea, y que resulta totalmente funcional al proyecto de desarrollo musical implementado en La Serena desde la creación de la Sociedad Bach y las orquestas infantiles y juveniles.

Tercero, la legitimación social alcanzada en el seno de la población, producto de la sostenida y creciente actividad musical desarrollada en la zona desde mediados de siglo, como también el poderoso vínculo establecido a partir del trabajo realizado en la formación de orquestas infantiles y juveniles, el cual se constituyó en un argumento poderoso para defender la permanencia de la formación musical en La Serena, con posterioridad a la creación de la Universidad de La Serena, a comienzos de los años '80. Al respecto, cabe desarrollar un poco más cada uno de los tres elementos enunciados anteriormente.

La relación establecida entre la sede regional de La Serena y la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile se desarrolló tanto en el plano administrativo, como también en términos de enfoques y perspectivas musicales. De acuerdo a esto, a partir de la creación del Conservatorio Regional, se estableció un vínculo que permitió a la Universidad de Chile comenzar a tener una presencia fuerte en regiones (anhelo que pervivía desde la época de la Sociedad Bach). Esto permitió entonces la implementación de un modelo de formación musical que consideraba como referente central y exclusivo el aprendizaje de la música docta centro europea, a partir de la formación integral de instrumentistas y cantantes, y la promoción de actividades musicales comunitarias, solistas y colectivas, y que fue adoptado en

11 Al respecto, se sugiere revisar el Acuerdo de Acreditación n° 278 (CNAP), del 21 de marzo de 2006, y el Acuerdo de Acreditación n° 126 (CNA), del 18 de marzo de 2011. Disponibles en: <<https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>>.

12 DFL n° 12, 20 de marzo de 1981 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1981b).

La Serena desde una perspectiva propia: un enfoque marcadamente social, que amplía el acceso a formación musical a sectores de clase baja (comenzando a edad temprana con una formación dirigida hacia las orquestas infantiles, luego orquestas juveniles, y culminando con el desarrollo de estudios avanzados en instrumento o canto), y que impacta en forma colateral en la modificación cultural del entorno inmediato, partiendo por la familia y la comunidad inmediata a la orquesta, para luego avanzar hacia la comunidad ampliada.¹³

La forma de implementar este modelo, entonces, adquiere un carácter particularmente interesante, que plantea el desarrollo de una estrategia formativa en el ámbito de la música docta europea, a partir de una lógica de desarrollo social, en una lectura contemporánea y comprometida, respecto de los ideales que inspiraron la fundación de la Sociedad Bach. En ese sentido, las características de este modelo – cruza entre el canon musical de origen europeo implementado en la Universidad de Chile, y una visión progresista y comprometida con su rol de desarrollo del país – resulta especialmente revelador, que permite dar cuenta de una realidad en la cual la adscripción administrativa que posee la sede regional La Serena respecto de Santiago, coexiste y se desarrolla sobre la base de una visión de la formación musical y del rol de la Universidad que no necesariamente es compartido desde las prácticas y políticas implementadas en Santiago.

De esta manera, la configuración de un contexto autónomo respecto a Santiago – en términos de características y dinámicas de funcionamiento del modelo – resulta clave para entender, por ejemplo, la negativa de la Sede Regional de La Serena para adaptarse al currículo implementado en 1975 para la pedagogía en música desde Santiago, y donde la Facultad de Ciencias y Artes Musicales buscaba plena adhesión y cohesión en términos de enfoque disciplinar y pedagógico: mientras que en Santiago la carrera de pedagogía se abre a la inclusión

de nuevos instrumentos, repertorios y prácticas disciplinares, como también a nuevas miradas en torno a la educación musical, la carrera en la Sede Regional La Serena se mantiene absolutamente alineada con el modelo hasta entonces impartido, sin aceptar la incorporación de cambios al modelo (funcional a la práctica y formación de orquestas), ni la inclusión de nuevos enfoques o perspectivas en educación musical.

Al respecto, Lina Barrientos (POBLETE, 2016, p. 96) señala:

[Después de 1973] deciden instalar la carrera de pedagogía en música, pero esta carrera se llamaba pedagogía en música, pero [era] una carrera de pedagogía en música distinta a la que se estaba dando en la Chile, que era el alma mater de la pedagogía en educación musical el año 70, donde los instrumentos eran guitarra y piano, más bien funcional, y flauta dulce. Eran los 3 instrumentos claves para la formación de pedagogos. La Serena dice no. Aquí hay una gama de instrumentos, los pedagogos van a estudiar los instrumentos que quieran de la orquesta sinfónica.

Es posible de advertir, detrás de esta decisión, que aquello que se busca continuar es – a ese momento – más bien la configuración de los rasgos estéticos del canon musical que las características con que fue implementado el modelo (objetivados en la práctica de conjunto y la formación de orquestas), las cuales encontraban escasas posibilidades de desarrollo en medio del contexto dictatorial que imperaba en el país.¹⁴ En ese sentido, cabe mencionar que el canon musical aludido se expresa en el modelo implementado en La Serena en tanto se enfoca en el desarrollo de una mirada exclusiva/excluyente respecto de la música que es considerada válida de ser transmitida (la música docta), y que además se encuentra concentrada principalmente sobre una manifestación de ésta (la práctica orquestal), coexistiendo con una legitimación social construida desde el

13 En su artículo dedicado a la vida y obra de J. Peña Hen, Concha (2012) alude al trabajo realizado por Peña, en función de la implementación de este modelo. Según la autora, Jorge Peña maduró su proyecto a vuelta de un viaje a Estados Unidos, tras lo cual se convenció que la práctica musical de niños y jóvenes en los colegios podría convertirse en un proyecto educativo de integración social como estrategia curricular de desarrollo de la infancia chilena, específicamente aquella más necesitada de oportunidades para superar su injusta condición de pobreza.

14 Hablamos del período inmediatamente posterior a 1973, de plena restricción de libertades (se encontraban prohibidos por decreto la asociación de personas y conformación de grupos), implementación de métodos y procedimientos de exterminio a los miembros y simpatizantes del caído gobierno (dentro de ese contexto encuentra la muerte el maestro Peña Hen, quien además era activo militante socialista), y el abandono forzado de los principios progresistas que inspiraron la implementación del modelo, como consecuencia de las características anteriormente descritas.

seno de la comunidad serenense, a partir de la implementación de este mismo modelo.

Por otra parte, la separación de la carrera de pedagogía en música desde la Universidad de Chile tampoco acarrió las mismas consecuencias que en la sede de Santiago: si bien en ambas instituciones, la formación musical de los profesores de música consideraba una parte sustantiva de asignaturas comunes con las otras carreras musicales, en el caso de La Serena la nueva Universidad comienza en un contexto que ya a finales de los '70 se encontraba consolidado, fruto del trabajo iniciado a comienzos de los '50, y donde, aun con el Golpe Militar, el campo musical en La Serena mantuvo su actividad, incluso con las medidas autoritarias impuestas por la dictadura, y de las complicaciones administrativas derivadas de la Reforma de los '80. Gran parte de esta responsabilidad recae en la propia comunidad serenense, la cual desde los '50 vio como creció y se desarrolló una actividad musical que poco a poco comenzó a insertarse en la vida cotidiana de la región, llevando incluso a defender la presencia de la formación musical al interior de la nueva universidad, ante los cambios propuestos por la reforma de inicios de los '80. En ese sentido, el cambio resulta ser mucho menos devastador para La Serena en términos de relación social entre la Universidad (y la producción de conocimiento) y la sociedad, hecho que se explica principalmente por la legitimación que tenía la actividad musical en la ciudad. Al respecto, señala Lina Barrientos (POBLETE, 2016, p. 98):

Y, en el año 82 se produce en todas las sedes regionales el cierre de las carreras de artes, artes plásticas y música. O antes en general. Entonces en Arica se cierra la carrera de arte y de música y aquí en la Serena también [...] Y aquí en la Serena ocurre algo extraordinario. Diferente a lo que sucedió en el resto del país. Entonces, en La Serena la gente empezó a hacer publicaciones en el diario de cómo era posible que cerraran música en la Serena cuando era, históricamente tenía una trayectoria que había trascendido el nivel nacional. Entonces, el rector que había, más el vicerrector, que era un alemán, Enrique von Baer, ellos deciden hacer una evaluación de lo que era la música en la Serena e invitan a participar, invitan a músicos entre ellos Fernando Rosas, Adolfo Flores, Víctor Tevah. Arman una comisión para que vengan a estudiar si continuaban o no (con) la (enseñanza

universitaria de la) música. Y ellos decidieron y entregaron un informe que sí debería continuar pero que deberían hacer una reestructuración al departamento de música.

La conjunción de los tres factores antes enunciados (conformación de un campo disciplinar en la región, independencia en la fijación de unas orientaciones propias para la formación musical, y la legitimación de éstas orientaciones desde una base social) permite establecer elementos sustantivos para comprender la evolución de la historia institucional de la formación de profesores en La Serena, así como la materialización de dicha evolución en la asunción de una mirada particular respecto de los repertorios, del canon musical subyacente, así como de las formas en que inciden en él las relaciones del campo con el contexto social.

III. Hacia un análisis de la evolución institucional de la formación docente en música en Chile

Caracterizado por un marco sociopolítico en constante evolución y cambio, es posible observar – a partir de la evolución de las instituciones universitarias de formación de profesores de música – la existencia de diferentes subperíodos al interior de este lapso de tiempo, los cuales emergen como producto de las relaciones entre las evoluciones del marco socio político y cultural macro, y los desarrollos internos a las instituciones.

En esa línea, es posible reconocer dos grandes subperíodos: el primero, iniciado en 1935, y que se extiende hasta 1980 (período fundacional, con la Universidad de Chile como columna vertebral de la formación de profesores de música a nivel nacional); y el segundo, a partir de 1981 hasta nuestros días (reformas macro en el país, fin del predominio de la Universidad de Chile, y reconfiguración del campo universitario nacional). Cada uno de estos subperíodos se divide a su vez en otras etapas, las cuales responden tanto a los cambios que son propuestos o impuestos desde el campo de las políticas, como al desarrollo de las instituciones universitarias y la evolución del campo de la educación musical en el país. La siguiente figura da cuenta del modelo enunciado.

Figura 1 – Evolución histórica de la formación universitaria de profesores de música entre 1935-2016

Evolución formación universitaria de profesores de música en Chile							
1935		1980		1981		2010 en adelante	
Génesis y Predominio U. de Chile				Diversificación del sistema universitario			
1935	1956	1957	1980	1981	1998	1999	2016
Consolidación institucional		Expansión regional		Surgimiento y consolidación nuevas universidades		Nuevas políticas en formación docente y aseguramiento de calidad inicial y de	
Inicio carrera pedagogía en música sede Santiago. Desarrollo modelo formativo basado en formación disciplinaria previa y formación pedagógica disciplinar y general		Expansión de la universidad hacia regiones (La Serena, 1957). Creación de la carrera de pedagogía en música en sedes regionales (La Serena, 1973) Surgimiento de carrera de pedagogía en música en otras instituciones, inspirados en modelo U. de Chile (1972, U. de Concepción; entre otras).		Cierre pedagogía en música U. de Chile. En Santiago y Valparaíso, pedagogía en música impartida por institutos profesionales. Nuevas universidades regionales; algunas mantienen status universitario para pedagogía en música.		Impulso desde el Estado a políticas de fortalecimiento de la formación inicial y de acreditación institucional. Complementariamente, políticas de evaluación a profesores de música (2006 - 2007). Cambios en las políticas impulsan a su vez cambios al interior de las universidades.	

Fuente: Poblete (2016, p. 124).

Conclusiones

A partir de la descripción histórica esquematizada, es posible distinguir tres características evolutivas, presentes en las universidades representadas en la muestra del estudio: a) un origen común, ya sea de orden genealógico institucional, o bien curricular, para la creación de nuevas carreras; b) la existencia de patrones evolutivos diferenciados, ajustados a características particulares de los contextos de desarrollo de las instituciones; c) sin perjuicio de lo anterior, la presencia de regularidades y semejanzas, respecto de la forma en que impactan los cambios del contexto externo al interior de las instituciones y sus propuestas formativas.

El origen común en la Universidad de Chile instala un modelo formativo basado en la especialización disciplinar y conocimientos de pedagogía general, el cual trae aparejada la reproducción del

canon musical de la tradición europea, por sobre otros repertorios y modelos de formación en educación musical. A lo largo de su desarrollo, se instala una tensión no resuelta totalmente, entre el modelo original que proponía la formación de un profesor con una fuerte preparación musical, y conocimientos generales sobre educación, en oposición a la idea de una formación mayormente centrada en la pedagogía, con énfasis en el manejo de diversos enfoques y metodologías centradas en los procesos de enseñanza, las cuales incluso exploraban en la incorporación de nuevos repertorios. La instalación de un modelo centrado en la formación de pedagogos con conocimientos musicales, en desmedro del modelo que propugna por la formación de un músico con herramientas pedagógicas, es anunciado en la Reforma de 1968 y plasmado luego

en el Plan de Estudios de 1975, D. E. n° 2.538, del 16-10-1975 (UNIVERSIDAD DE CHILE, 1975). Dicho cambio no logró consolidarse, producto del cierre de la carrera de pedagogía en música en la Universidad de Chile.

Si bien aspectos tales como el predominio del canon musical en las propuestas formativas o la tensión no resuelta a la base del modelo formativo constituyen elementos comunes a todas las instituciones contempladas en el estudio, en la evolución de las universidades se presentan patrones particulares, fundados a partir de las relaciones con las comunidades en las cuales se insertan, y las propias culturas institucionales. Como ejemplo de esto está el impacto diferenciado que tuvo en las carreras de educación musical la promulgación del D. F. L. n° 1 de 1981 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1981a), el cual excluía las carreras pedagógicas de las universidades: mientras que ese fue el caso de Santiago, en el caso de La Serena fue la propia comunidad de la ciudad quien defendió su permanencia en la Universidad, y en Concepción fue desde la Universidad donde se decidió mantener la carrera, ahora con otro nombre. Impacto diferenciado que se reflejó incluso en la producción de conocimiento artístico y su vínculo con los planes de formación de profesores: mientras que en Santiago su exclusión de la universidad implicó alejarse de la investigación y la creación artística especializada, en el caso de La Serena y Concepción dicha relación se mantuvo, al estar vinculada la carrera, en ambas instituciones, a las carreras de licenciatura en música e interpretación musical. Finalmente, dentro de los patrones particulares de evolución, un elemento diferenciador resulta ser las dinámicas de continuidad y cambio presentes en cada contexto, las cuales se reflejan en los planes de estudio de cada institución, sus principios orientadores, y las decisiones a la base de mantener o modificar las asignaturas que las componen.

La introducción de cambios en las políticas relativas a la formación inicial de profesores y la evaluación de las prácticas docentes, establecieron regularidades en la evolución de las instituciones de formación de profesores de música. Dichas regularidades se observan a través de dos grandes elementos: primero, la generación de impactos sustantivos en el diseño y actualización de los

planes de formación de profesores, a finales de la década de los '90, y las posteriores modificaciones y mejoras introducidas al interior de la estructura administrativa y académica de las universidades, a raíz de la implementación de los procesos de acreditación institucional y de carreras. Segundo, la constatación de impactos no medidos del Golpe de Estado de 1973, en las capacidades organizacionales, la renovación de los claustros académicos y el desarrollo de instancias de producción académica al interior de las universidades.

Proponemos estos dos elementos como regularidades, ya que tanto la reacción institucional a las drásticas redefiniciones de su entorno por las políticas, como la constatación de estos impactos no medidos resultan ser comunes a todas las instituciones, visibles por ejemplo en los cambios a los repertorios musicales como respuesta a las indicaciones de los procesos de acreditación,¹⁵ más que por iniciativas vinculadas a capacidades y prácticas de reflexión colectiva al interior de las instituciones.

De los dos elementos anteriormente referidos, el último constituye tal vez el más serio de los dos, tanto por sus efectos en la configuración interna de las universidades y carreras, como porque, confundido entre una serie de creencias y supuestos socioculturalmente aceptadas al interior de las aulas chilenas (por ejemplo, la "libertad de cátedra"), pasa desapercibido al momento de objetivar los efectos del período dictatorial sobre la formación de profesores en las universidades.

Interesa ampliar mínimamente sobre este elemento. Hablamos de un momento en el cual confluyen al menos cuatro factores, que actúan como condicionantes directos de las capacidades de organización al interior de las carreras de pedagogía en música, desde la década del '80 en adelante: i) la pérdida de vínculos entre las carreras de pedagogía en música y los contextos de producción académica en investigación y/o creación musical (POBLETE, 2010); ii) la instauración de un marco altamente restrictivo en el contexto general, con limitación de las libertades individuales y colectivas; iii) la ausencia de políticas internas que regulasen las prácticas pedagógicas.

15 Al respecto, ver Ley n° 20.129, 17 de noviembre de 2006 (CHILE, 2006), y CNAP 1999-2007 (CHILE, 2007).

gicas al interior de las universidades y carreras; y iv), la presencia mayoritaria de una generación de académicos con una formación profesional débil (ya sea disciplinar o pedagógica), que incide negativamente en las capacidades colectivas de mejora y auto organización.

La confluencia de estos cuatro elementos abre una nueva hipótesis, respecto a la configuración de un contexto formativo debilitado en términos de dinámicas institucionales, que hace aún más profunda aquella generada por la separación de

la pedagogía de la universidad: una carrera de pedagogía en música débil en términos de sus bases teóricas y epistémicas, con dificultades estructurales para generar procesos de reflexión y acción colectiva que impulsen dinámicas evolutivas desde dentro de las instituciones, capaces de responder a los requerimientos de calidad en su quehacer cada vez más claros y consistentes, en la medida que las políticas públicas referidas a la educación escolar como a la educación superior así lo explicitan e incentivan.

REFERENCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **La distinción: criterios y bases sociales del gusto**. Buenos Aires: Taurus, 2012.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Ley n° 20.129**, 17 de noviembre de 2006, establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Disponible en: <<https://www.leychile.cl/N?i=255323&f=2016-04-01&p=>>>. Acceso en: 07 dic. 2016.
- _____. Ministerio de Educación. **CNAP 1999-2007**. El modelo chileno de la acreditación de la educación superior. Santiago, 2007.
- CONCHA, Olivia. El legado de Jorge Peña Hen: las orquestas sinfónicas infantiles y juveniles en Chile y en América Latina. **Revista Musical Chilena**, v. 66, n. 218, p. 60-65, dic. 2012.
- DONOSO, Karen. **La batalla del folklore: los conflictos por la representación de la cultura popular chilena en el siglo XX**. 2006. Disertación (Licenciatura de Historia) – Universidad de Santiago de Chile, Santiago, 2006.
- GARRETÓN, Manuel, MARTÍNEZ, Javier. **La reforma en la Universidad de Chile**. Biblioteca del movimiento estudiantil, tomo III. Santiago de Chile: Ediciones Sur, 1985.
- IZQUIERDO, José Manuel. Aproximación a una recuperación histórica: compositores excluidos, músicas perdidas, transiciones estilísticas y descripciones sinfónicas a comienzos del siglo XX. **Resonancias**, Santiago, n. 28, p. 33-47, mayo 2011.
- JORDÁN, Laura. Música y clandestinidad en dictadura: la represión, la circulación de músicas de resistencia y el casete clandestino. **Revista Musical Chilena**, Santiago, v. 63, n. 212, p. 77-102, jul/dic. 2009.
- LÓPEZ, I.; VÉLIZ, D.; GAMONAL, M. **Historia de la sede Arica de la Universidad de Chile, 1960-1980**. 1980. Disertación (Pedagogía en educación musical) – Universidad de Chile, Arica, 1980.
- MASQUIARÁN, Nicolás. ¡Otra! ¡Otra! Luchas y tensiones en la oficialización de las músicas locales: el caso Concepción. **Resonancias**, Santiago, n° 28, p. 19 – 32, 2010.
- _____. **La construcción de la institucionalidad musical en Concepción, 1934-1963**. 2012. Disertación (Magister en Artes, mención Musicología) – Facultad de Artes, Universidad de Chile, Santiago, 2012.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Decreto Ley n° 179**, del 13 de diciembre de 1973. Declara en reorganización la enseñanza normal chilena. Santiago, 1973.
- _____. **Decreto Ley n° 353**, del 15 de marzo de 1974. Fija normas sobre el sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las escuelas normales del país. Santiago, 1974.
- _____. **Decreto con Fuerza de Ley n° 1**, del 03 de enero de 1981. Fija norma sobre Universidades. Santiago, 1981a.
- _____. **Decreto con Fuerza de Ley n° 12**, del 20 de marzo de 1981. Crea Universidad de La Serena. Santiago, 1981b.
- NÚÑEZ, Iván. Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). **Pensamiento Educativo Latinoamericano**, Santiago, n. 46-47, p. 133-150, 2010.

PEREIRA, I. **Evolución histórica de la formación de la carrera del profesor de educación musical**. 1961. Disertación (Profesor de Estado en educación musical) – Facultad de Ciencias y Artes Musicales, Universidad de Chile, Santiago, 1961.

PÉREZ, M.; VALLEJOS, M. **Universidad, ¿Dónde estás? Intervención Militar en la Universidad de Concepción, 1973-1976**. 2013. Disertación (Pedagogía en Historia y Geografía) – Facultad de Humanidades y Arte, Departamento de Ciencias Históricas y Sociales, Universidad de Concepción, Concepción, 2013.

POBLETE, Carlos. Educação musical no Chile na reforma educacional de 1981. CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010.

_____. **Profesores de música en Chile y sus repertorios: contextos de origen, formación universitaria y prácticas de enseñanza**. 2016. Tese (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2016.

ROSENBLITT, Jaime. **La Reforma Universitaria, 1967-1973**. 2010. Disponible en: <<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0014015.pdf>>. Acceso en: 15 jul. 2015.

SAGREDO, J. F. **Identidad y proscripción: espacios musicales como formas de resistencia cultural al interior de la Universidad de Concepción, 1973-1983**. 2013. Disertación (Mestrado en Historia de Occidente) – Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío Bío, Chillán, 2013.

SANTA CRUZ, Domingo. El más grave problema de la cultura musical de Chile: la enseñanza en escuelas y colegios (editorial). **Aulos**, n. 2, p. XI, 1932.

_____. El Instituto de Investigaciones Musicales. **Revista Musical Chilena**, Santiago, v. 2, n. 17-18, p. 3-8, 1947.

_____. Mis recuerdos sobre la Sociedad Bach. **Revista Musical Chilena**, Santiago, v. 6, n. 40, p. 9-62, 1950.

_____. **Mi vida en la música**. Contribución al estudio de la vida musical chilena durante el siglo XX. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2008.

SARGENT, Denisse. Don Domingo Santa Cruz y la Universidad de Chile. **Revista Musical Chilena**, v. 41, n. 167, p. 4-15, 1987.

UNIVERSIDAD DE CHILE. **Decreto n° 6.438**, promulgado el 31 de diciembre de 1929. Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario. Actas y documentos de las sesiones del Consejo, 2a serie, Año VII (enero-marzo, 1930).

_____. **Decreto Ley n° 3.835**, del 26 de septiembre de 1932. Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Ejecutivo, 3a serie. Año II, segundo semestre 1932.

_____. **Decreto n° 566**. Anales de la Universidad de Chile. Boletín del Consejo Universitario, 3ª serie. Año V. 3er y 4º trimestres. Santiago, 1935.

_____. **Decreto n° 2.538**, del 16 de octubre de 1975. Santiago, 1975.

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN. **Decreto Universitario n° 461**, del 26 de enero de 1972. Santiago, 1972.

_____. **Decreto Universitario n° 552**. Santiago, 1980.

_____. **Decreto Universitario n° 597**. Santiago, 1981a.

_____. **Decreto Universitario n° 862**. Santiago, 1981b.

VACCARIS, Enrique. **Reformas culturales entre 1925 y 1930**. Refundación de la Educación Musical Superior y las Artes en Chile. 2012. Disertación (Magister en Artes) – Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2012.

Recibido em: 20/01/2017

Aprovado em: 26/02/2017

A MÚSICA E A ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES LINGUAGENS DO ENSINO DE ARTE

*Cristine Roberta Piassetta Xavier (PUCPR)**

Joana Paulin Romanowski (PUCPR) **

RESUMO

Este artigo focaliza estudo sobre projeto de um grupo artístico com o intuito de ampliar as possibilidades da prática pedagógica do ensino de Música na articulação entre as diferentes linguagens do Ensino de Arte para o Ensino Médio. A problemática permeia o ensino de Música e a articulação das áreas do Ensino de Arte na educação básica, com o enfoque no Ensino Médio. O objetivo do estudo é compreender as possibilidades do ensino de Música articulado com as demais linguagens da área de arte no Ensino Médio. A metodologia considera os pressupostos da pesquisa-ensino de Martins (2016) e os indicativos sobre análise de conteúdo de Bardin (2007) para aprofundamento das discussões. Sobre o Ensino de Arte, toma como aportes teóricos Barbosa (2002) e Subtil (2011). Em relação ao ensino de Música, embasa-se em Penna (2006), Sobreira (2012) e Swanwick (2003, 2007), e no que se refere à mediação cultural, utiliza-se Barbosa (2009) e Tourinho (2009). Nos resultados, além de situar o ambiente educacional onde é realizado o projeto, aponta as etapas de desenvolvimento e a percepção dos participantes em relação às propostas pedagógicas musicais e artísticas efetivadas.

Palavras-chave: Ensino de música. Ensino de arte. Articulação entre música e ensino de arte. Projeto de extensão de música. Artes integradas.

ABSTRACT

MUSIC AND THE ARTICULATION AMONG THE DIFFERENT LANGUAGES OF THE TEACHING OF ART

This article focuses on the study of the design of an artistic group with the aim of expanding the possibilities of the pedagogical practice of Music teaching in the articulation between the different languages of Art Teaching for High School. The problematic permeates the teaching of Music and the articulation of the areas of Art Teaching in basic education, focusing on High School. The objective of the study is to understand the possibilities of teaching Music articulated with the other languages of the area of art in High School. The methodology considers the presuppositions of research-teaching of Martins (2016) and the indicatives on content analysis of Bardin (2007) to deepen the discussions. About Teaching Art takes as theoretical contributions Barbosa (2002), Subtil (2011). In relation to Music teaching, Barbosa (2009) and

* Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Docente de Arte no Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: cristine.xavier@ifpr.edu.br

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e do Centro Universitário Uninter. Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos da PUCPR. E-mail: joana.romanowski@gmail.com

Tourinho (2009) are based on Penna (2006), Sobreira (2012) and Swanwick (2003, 2007). In the results, in addition to situating the educational environment where the project is carried out, it points out the stages of development and the participants' perception regarding the pedagogical proposals of music and art.

Keywords: Music teaching. Art teaching. Articulation between music and art teaching. Music extension project. Integrated arts.

RESUMEN

LA MÚSICA Y LA ARTICULACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES LENGUAJES DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Este artículo se centra en el diseño del estudio de un grupo artístico con el fin de ampliar las posibilidades de la práctica pedagógica de la educación musical en la articulación entre las diferentes áreas de las Enseñanzas Artísticas en la Educación Secundaria. El problema impregna la enseñanza de la Música y la articulación de las áreas de las Enseñanzas Artísticas en la educación obligatoria, con el foco en la escuela secundaria. El objetivo del estudio es entender las posibilidades de la educación musical en articulación con otras áreas del arte en la escuela secundaria. La metodología considera los supuestos de la investigación-enseñanza (Martins, 2016) y indicativo de análisis de contenido de Bardin (2007) para discusiones más profundas. Acerca de Educación Artística toma como contribuciones teóricas Barbosa (2002), Subtil (2011). En relación con la educación musical, fue fundada en Penna (2006), Sobreira (2012) y Swanwick (2003, 2007) y en cuanto a la mediación cultural se utiliza Barbosa (2009) y Tourinho (2009). Los resultados, además de situar ambiente educativo donde el proyecto se lleva a cabo, señala las etapas de desarrollo y la percepción de los participantes en relación con las propuestas educativas musicales y artísticas tengan efecto.

Palabras clave: Educación musical. Enseñanzas artísticas. La articulación entre la música y las enseñanzas artísticas. Proyecto de extensión de la música. Artes integradas.

INTRODUÇÃO

O ensino de Música na educação básica apresenta diferentes contornos em seu percurso histórico. Em linhas gerais, a Música tinha seu espaço como disciplina até a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), de 1971, quando foi criada a Educação Artística e a Música passou a ser um dos seus componentes. Nesta lei, a Educação Artística foi considerada atividade, na perspectiva tecnicista, e não uma área de conhecimento. A partir deste momento o ensino de Música começou a se “pulverizar” por diversos fatores, dentre eles: a prática polivalente de professores com a formação numa determinada área da Arte; a não formação numa das áreas de Arte; e um certo esvaziamento da aprendizagem e formação em Arte pelos estudantes.

Em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Educação Artística passa a ser denominada Ensino de Arte, compreendendo as áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Conforme Subtil (2011, p. 250), “[...] efetivava-se assim o movimento iniciado nas décadas anteriores em prol da definição da Arte como um campo de conhecimento com estatuto epistemológico equivalente ao das outras áreas de conhecimento do currículo escolar”.

O ensino de Música consta na referida lei, contudo, ao contexto traçado anteriormente, sua presença na educação básica ocorre de maneira pontual. Os professores nem sempre possuem formação específica em uma das linguagens de Arte e

ou são generalistas que são formados nas redes de ensino durante o exercício profissional, por meio de programas e cursos de formação continuada (XAVIER, 2009).

Diante desse cenário e com o intuito de efetivar o ensino de Música na educação básica, movimentos dos profissionais da área e associações representativas deste campo mobilizaram-se em prol da obrigatoriedade do ensino de Música. Essa conquista foi alcançada na Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008a), em 2008, que torna o ensino de Música obrigatório em toda a extensão da educação básica. A partir dessa aprovação foi retomado o movimento de busca da efetivação de práticas musicais no âmbito escolar, mesmo sendo, em determinadas ações pedagógicas, utilizada como um recurso pedagógico e não como área de conhecimento.

Destaca-se que a referida lei ampliou o interesse sobre o ensino de Música em escolas regulares, antes restrito a poucos educadores que atuavam nessas instituições, como esclarece Sobreira (2012). Destarte, desde dezembro de 2009, a Fundação Nacional de Artes (FUNARTE), em seu Centro de Música, realiza discussões com essa finalidade.

Neste artigo apresentamos um estudo sobre um projeto de Ensino de Arte considerando os pressupostos da pesquisa-ensino sobre as possibilidades da presença do ensino de Música na educação básica, com o intuito de ampliar as perspectivas do Ensino de Arte para o Ensino Médio.

A problemática em questão busca compreender se é possível desenvolver práticas pedagógicas do ensino de Música, articulando com outras linguagens da Arte. E se essas práticas pedagógicas podem contribuir para o Ensino de Arte no Ensino Médio.

Partindo do contexto escolar de uma instituição pública federal, em que os professores da educação básica possuem uma carga horária para o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão, analisamos um projeto de um grupo artístico cujo objetivo é desenvolver atividades artísticas em sua unidade de ensino. Portanto, o objetivo do estudo é compreender as possibilidades do ensino de Música articulado com as demais linguagens da área de Arte no Ensino Médio.

Para a realização do estudo foram considerados os pressupostos da pesquisa-ensino e para a análise

dos dados, obtidos por meio de depoimentos dos estudantes participantes do projeto, foram consideradas as indicações de Bardin (2007). A pesquisa-ensino constitui um processo que possibilita estabelecer a interlocução necessária de cursos e programas de ensino com os pressupostos teóricos, inferindo possíveis apontamentos e indicadores para a formulação de princípios que regem a prática pedagógica, portanto, inferindo a teoria pela análise da prática, conforme Martins (2016).

Desse ponto de vista, o estudo aqui apresentado toma como ponto de partida para as reflexões o Projeto “Tô Dentro”, que é desenvolvido com estudantes do Ensino Médio de um Instituto Federal de Educação. Para isto o texto contextualiza o referido projeto, busca fundamentar o estudo com os aportes teóricos da área do Ensino de Arte, desenvolve a análise dos resultados expressos pelos depoimentos dos participantes e finaliza com indicações sobre possibilidades do Ensino de Arte no Ensino Médio. No atual contexto, em que discute a reformulação do Ensino Médio, é de fundamental importância a realização de estudos sobre o Ensino de Arte nesse nível de ensino, pois a arte como produto cultural favorece a mediação entre o indivíduo e a sociedade (humanidade); ao se produzir arte, processos de cognição complexos são cultivados e podem ser apropriados por outros seres humanos (BARROCO; SUPERTI, 2014).

O OBJETO EM QUESTÃO

O Projeto Grupo Artístico “Tô Dentro” é uma proposta de ação de extensão com o intuito de desenvolver atividades artísticas no âmbito de um dos Campi do Instituto Federal do Paraná (IFPR), assumida com a perspectiva da pesquisa-ensino. Com o enfoque na questão vocal, são utilizados elementos da linguagem teatral, visual e corporal na perspectiva das artes integradas, baseando-se em orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) e na apreciação, execução e composição musical apresentadas por Swanwick (2003, 2007).

O projeto tem como objetivo geral construir um grupo que se expresse por meio de representações

artísticas, com estudantes do IFPR e convidados(as) da comunidade. Assim, as diferentes proposições do grupo envolvem o processo contextualizador do repertório selecionado; a execução de atividades musicais com os integrantes do Grupo Artístico “Tô Dentro”; a ampliação dos conhecimentos artísticos que envolvem a representação, o movimento, formas bidimensionais e tridimensionais para a integração com as artes musicais; a participação em oficinas para o desenvolvimento de ações em relação ao Teatro, à Dança e às Artes Visuais; a utilização de recursos midiáticos para a construção e performance do Grupo Artístico “Tô Dentro”; a divulgação do trabalho artístico desenvolvido no âmbito do referido Campus do IFPR; a produção de apresentações culturais no Campus do IFPR; e o compartilhamento em diferentes espaços, bem como a estimulação e ampliação de ações sociais, políticas e culturais no IFPR. Trata-se, portanto, de uma proposta de desenvolvimento do Ensino de Arte, focando as diferentes linguagens da arte a partir da mediação cultural (BARBOSA, 2009).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), o Ensino de Arte – a prática artística que compõe a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola média – busca o fortalecimento da experiência sensível e criativa dos alunos, para o exercício da cidadania e do respeito de identidades artísticas.

O Projeto do Grupo Artístico “Tô Dentro” também embasou seus objetivos em algumas ações das finalidades apontadas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR: “VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2009, p. 20). Com efeito, o projeto se articula ao PDI institucional, mas seu foco é o Ensino de Arte considerando as diferentes linguagens.

A ARTE, O ENSINO DE ARTE E O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dentre as áreas do conhecimento na educação básica, apresenta-se a área de Arte. Benmuyal e

Rodrigues (2016, p. 97), em seus escritos sobre arte, apontam que, através dela,

[...] o ser humano se expressa e objetiva a realidade, a fim de atender suas necessidades, quer sejam elas de questionamento da realidade, de proposição de mudanças nessa realidade, conhecimento dessa realidade ou expressão de suas subjetividades.

Dialogando com essa perspectiva, Dal’Maso e Oliveira (2011, p. 725) abordam a “[...] arte como uma dimensão de conhecimento humano que não pode ser negado no âmbito escolar, é relevante entender como esta via (ensino/aprendizagem) se processa, [...] as escolhas metodológicas utilizadas e em que concepções elas se fundamentam”.

O objeto deste estudo considera o conceito de arte numa perspectiva cultural e seu desenvolvimento partindo da expressão individual para o coletivo, com base em Barbosa (2002).

O Ensino de Arte contribui de forma prática com diferentes conteúdos que circundam a realidade social, com questões de ordem política, econômica e cultural, possibilitando a reflexão, o diálogo e a ação que prepondere a humanização do homem no meio em que vive (BENMUYAL; RODRIGUES, 2016).

Como área de conhecimento, o Ensino de Arte na escola, para Maciel (2014, p. 32),

[...] torna possível a realização de ações pedagógicas contextualizadas que promovam a inclusão da diversidade cultural, o respeito às diferenças, a promoção das habilidades individuais e coletivas, a formação do público e da democratização efetiva do acesso à arte e à cultura.

Decorrendo este estudo do ensino de Música inserido no Ensino de Arte, a Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008a) se fez necessária, pois, mesmo constando na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), o ensino de Música na escola como componente curricular acontecia onde haviam profissionais com a referida formação, e não de maneira abrangente. Além disso, de acordo com Brito e Schroeder (2016, p. 154), “[...] os documentos norteadores do Ensino de Música na Educação Básica apresentam imprecisões que comprometem a presença deste ensino no currículo escolar”.

Segundo Penna (2006, p. 39), “[...] uma prática pedagógica embasada numa concepção de música

suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade de leva ao diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade”. A autora aponta que, desta forma, essa prática pode “[...] contribuir para a expansão (em alcance e qualidade) da experiência artística e cultural de nossos alunos. O diálogo entre diferentes práticas culturais, artísticas e musicais é, portanto, essencial para o crescimento de todos” (PENNA, 2006, p. 39).

Santos (2016) afirma que “[...] a música amplia a compreensão do mundo e potencializa a inter-relação entre o que sentimos e o que pensamos. [...] os modos de sentir e perceber a estética musical também podem ser aprendidos e construídos”.

Neste estudo sobre o ensino de Música e sua articulação entre as diferentes linguagens do Ensino de Arte, parte-se da ampliação desta área do conhecimento no ensino regular para a oferta, também, no ensino extracurricular. Aportados em Penna (2006), Brito e Schroeder (2016) apontam que “[...] um diálogo entre as diversas manifestações musicais como parte do processo pedagógico pode promover a troca de experiências e uma ampliação do universo cultural do aluno”. Os autores acrescentam que “[...] dessa forma, os projetos extraescolares podem ser uma rica possibilidade de apresentar essas diversidades aos alunos” (BRITO; SCHROEDER, 2016, p. 155).

Este estudo considera a música como cultura abordada por Swanwick (2003) e, diante dos estudos dos autores citados, observou-se a proposta do Grupo Artístico “Tô Dentro”, que se apresenta como extensão do Ensino de Arte no ensino regular, numa perspectiva de mediação cultural.

A MEDIAÇÃO CULTURAL NO ENSINO DE ARTE

O conceito de educação como mediação, segundo Barbosa (2009), refere-se ao professor como organizador, aglutinador, questionador, estimulador. Questões que atribuem ao professor o papel de mediar às relações dos discentes com o mundo.

Conforme Barbosa (2009, p. 13), “[...] a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público”. A autora se remete à arte

como aguçadora dos sentidos e afirma que por meio dela é possível desenvolver “[...] a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 2009, p. 21).

Tourinho (2009, p. 271) afirma que a mediação pressupõe interação. A autora aborda a mediação como

[...] um processo alargado, estendido, que se inicia com a visão que o educador tem do trabalho educativo. A mediação configura-se pela capacidade do mediador em criar formas de experimentar propostas colaborativas de aprendizagem. Penso, ainda, a mediação como construção flexível e pragmática que pode contribuir tanto para a permanência como para a renovação e a transformação de modos de olhar, de fazer e de interpretar. Permanência e renovação não são conceitos antagônicos na educação. Ambos fazem parte do processo de aprender e ensinar.

Considerando que a escolarização acontece de forma coletiva, cotidiana e obrigatória, Tourinho (2009, p. 271) aponta que mediar a “[...] relação entre estudantes e a cultura visual exige atitude investigativa e questionadora sobre as formas pelas quais os estudantes percebem, escolhem, interpretam e criticam a produção visual”.

Neste estudo se amplia as Artes Visuais para o Ensino de Arte, pois essa área de conhecimento envolve o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sendo que, para o Ensino Médio, abrange também questões midiáticas. Dessa forma, a atitude investigativa permeou a percepção sonora, visual, do movimento e de representação.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), o Ensino de Arte, que compõe a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola média, busca o fortalecimento da experiência sensível e criativa dos alunos, para o exercício da cidadania e do respeito de identidades artísticas. Faz-se dando continuidade aos conhecimentos de Arte desenvolvidos na educação infantil e ensino fundamental nos quatro eixos do Ensino de Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, como também a ampliação de saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais (BRASIL, 2000).

CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DO ESTUDO

O campo de investigação deste estudo envolve alunos do Ensino Médio Integrado de um dos Campi do Instituto Federal do Paraná (IFPR). O IFPR oferta cursos técnicos de Ensino Superior, Cursos Subsequentes e Ensino Médio Integrado. Os Institutos Federais foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e o artigo segundo da referida lei aborda que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008b).

As políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão do IFPR, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), sustentam-se na premissa básica de formar profissionais humana e tecnologicamente preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2009).

A educação profissional tem especial importância como meio para a construção da cidadania e para a inserção de jovens e adultos na sociedade contemporânea, caracterizada pela dinamicidade e por constantes transformações. Para que ela desempenhe seu papel, não pode ser compreendida como um mero treinamento com vista à empregabilidade imediata. Deve ser encarada, independentemente da modalidade na qual seja desenvolvida, como processo de formação do cidadão e do homem produtivo, através do qual seja possível adquirir conhecimentos e desenvolver competências que possibilitem interferir no desenvolvimento da sociedade e no processo produtivo, de forma reflexiva, crítica, e criativa (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2009).

O IFPR tem em seu quadro funcional professores com o plano de carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), sendo a maioria com dedicação exclusiva. O professor EBTT possui a carga horária destinada ao ensino, pesquisa e extensão, com horários para manutenção do ensino, atendimento ao aluno e, conforme suas

necessidades e/ou interesses, desenvolver projetos de pesquisa e/ou extensão.

A mesma instituição apresenta um quadro de professores, especialistas, mestres e doutores que pode subsidiar a formação do aluno com maior qualidade. Conforme Lloyd (1995, p. 56), “[...] o mundo exterior tem o poder de modificar o modo como o entendemos, da mesma forma que nosso conhecimento pode ser aplicado para intervir com sucesso na estrutura e operação de partes desse mundo”.

Dentre as modalidades de ensino ofertadas pelo IFPR está a educação básica, e uma das disciplinas que integram essa formação é o Ensino de Arte, em que o ensino de Música está inserido. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 212),

As instituições internacionais de Educação Profissional nos têm ensinado que a melhor maneira para desenvolver os saberes profissionais dos trabalhadores está na sua inserção nas várias dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho, bem como de sua contextualização, situando os objetivos de aprendizagem em ambiente real de trabalho. Esta perspectiva indica que é errada a orientação para planejar as atividades educacionais primeiramente para se aprender teoricamente o que terão de colocar em prática em seus futuros trabalhos. Ao contrário, o que se exige é o desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas, garantindo o necessário ‘pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas’ (inciso II do art. 3º da LDB) e que relacionem permanentemente ‘a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina’ (inciso IV do art. 35 da LDB).

Desse modo, foi desenvolvida uma proposta de extensão na perspectiva da pesquisa-ensino com a finalidade de propor práticas para o Ensino de Arte na educação básica, com o enfoque no Ensino Médio.

O PROJETO “TÔ DENTRO”: METODOLOGIA

Este estudo tem em seu escopo a perspectiva da pesquisa-ensino. Com efeito, como afirma Martins (2016, p. 28), “enquanto ensino, pesquiso”:

A metodologia pesquisa-ensino, de um lado, na sua forma de realização constitui uma pista para redi-

mensionar as práticas de ensino numa perspectiva de sistematização coletiva do conhecimento (ensino). Por outro lado, possibilita a vivência de um processo de investigação de ação-reflexão-ação através do qual a Didática prática que está ocorrendo nas escolas se manifesta, é problematizada, explicada e compreendida nos seus determinantes, favorecendo a elaboração de propostas concretas de ação.

Utilizando-se da investigação na própria ação pedagógica, visando à melhoria da qualidade da prática de ensino, a pesquisa-ação educacional “[...] é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Na perspectiva de análise de conteúdo do estudo, orientamo-nos nos escritos de Bardin (2007), buscando a pertinência do material e o referencial teórico utilizado, a objetividade e a finalidade do projeto apresentado, a produtividade e a interpretação dos dados que foram coletados.

A realização do projeto “Tô Dentro” ocorre com encontros semanais, no período de duas horas para ensaios gerais e, em alguns momentos ocorrem encontros extras com uma hora de duração para aprofundamentos em determinadas obras musicais. O Grupo Artístico “Tô Dentro” é composto por estudantes do IFPR e interessados da comunidade externa como participantes cantantes, dois bolsistas, conquistados através de editais internos do IFPR, responsáveis por: acompanhamento musical e divulgação do grupo e os participantes que contribuem com questões de figurino, cenário e sonorização.

O projeto se embasa em Ferraz e Fusari (1992, 1993) em relação aos conteúdos, procedimentos e métodos, articulando a educação estética e a educação artística para ser desenvolvida no âmbito escolar, que subsidiam as atividades do Grupo Artístico “Tô Dentro”.

Com relação à reflexão sobre a arte, embasam-se em algumas análises de Zagonel (2008), nas quais se elenca os diferentes significados de arte e se aponta distintas formas de arte nos dias atuais.

Os documentos oficiais e algumas bibliografias são utilizadas para definições e reflexões sobre a arte na perspectiva de Fischer (1987). O projeto do

grupo se fundamenta em Fischer (1987) no que se refere à função da arte, ao conceito, à origem e às possibilidades da reflexão estética.

Mathias (1986) é utilizado no projeto como embasamento prático do canto coletivo, com propostas musicais, exercícios de aquecimento vocal e alguns vocalizes.

O desenvolvimento das ações são na perspectiva do modelo T.E.C.L.A. abordado por Swanwick (2007). Neste modelo, as letras correspondem a: T – técnica; E – execução; C – composição; L – literatura; A – apreciação, que, conforme Swanwick (2007), não precisam ser trabalhadas nesta ordem. Desta forma, o grupo busca o desenvolvimento técnico nas linguagens artísticas abordadas: musical, corporal, visual e de representação. Utilizando-se dos fundamentos das linguagens citadas, nos ensaios são desenvolvidas atividades para o conhecimento e/ou reconhecimento de técnicas vocais, corporais, visuais e de representação artística.

No decorrer dos ensaios são apresentados materiais impressos e midiáticos para a apreciação de outras experiências artísticas que servem de referência para exercícios práticos, primando pela execução artística. Para o aprofundamento do conhecimento artístico, são reservados momentos de estudos que permeiam as linguagens voltadas para grupos artísticos, portanto, contribuindo para o conhecimento literário da área.

Diante da contextualização, das vivências artísticas, do aprofundamento, o projeto se objetiva à criação coletiva de arranjos, bem como de composições coletivas. O Projeto Grupo Artístico “Tô Dentro”, de natureza acadêmica, busca a indissociabilidade entre extensão, pesquisa e ensino, com ações para a difusão de novos conhecimentos, atendendo a comunidade acadêmica e interessados da comunidade da região em questão. Visa à contribuição para a formação, vivência através de oficinas de artes visuais, dança, música e teatro, produção de materiais acadêmicos envolvendo relatos de experiência, bem como a produção artística cultural e a consolidação delas no referido Campus. Os conteúdos trabalhados em sala de aula servem como subsídio para o desenvolvimento do grupo, assim como a pesquisa em busca da contextualização das manifestações artísticas, sua influência sociocultural e seus aspectos técnicos,

revelando forte ligação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O projeto do grupo se propõe a trabalhar com as artes integradas, com a interdisciplinaridade no âmbito da Arte, pois cada linguagem possui seu próprio objeto de estudo que está vinculado aos objetos de estudo das outras linguagens não só por meio dos temas abordados, mas também pelos conteúdos abrangidos no trabalho.

Sobreira (2012) adverte que as reflexões sobre o ensino de Música “[...] sejam de grande utilidade para o aprimoramento da prática pedagógica, a visão de que a escola deturpa o conhecimento pode ter efeito paralisante sobre os professores”; assim, consideramos fundamental realizar propostas que expressem possibilidades para o trabalho docente com esta área articulada com as demais linguagens para motivar novas propostas.

O PROJETO “TÔ DENTRO” E O ENSINO DE ARTE: APONTAMENTOS NA PERSPECTIVA DA MEDIAÇÃO CULTURAL

De acordo com a coordenação do projeto do Grupo Artístico “Tô Dentro”, ao anunciar a possibilidade da criação do grupo artístico, houve a demonstração de interesse de participação por alunos dos diferentes cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pela instituição em questão. O IFPR oferece cursos no período da manhã e no período da tarde, sendo que em alguns dias da semana eles possuem aulas no período integral, com uma organização da logística de utilização do espaço institucional para que não ocorram conflitos de horários. A intenção da oferta de horário do Grupo Artístico “Tô Dentro” seria abranger todos os cursos, porém, como a instituição está localizada na região central da cidade e há a probabilidade de apresentar situações de periculosidade no período noturno, por se tratar de participantes predominantemente adolescentes, optou-se em promover os encontros do referido grupo no período matutino.

Além da previsão dos participantes cantantes, o projeto foi submetido a um edital interno do IFPR para a conquista de alunos bolsistas responsáveis pelo acompanhamento musical e pela divulgação do Grupo Artístico “Tô Dentro”.

A aluna bolsista referente ao acompanhamento musical é responsável por executar arranjos para aquecimento vocal e para acompanhamento do repertório selecionado, estudar as manifestações artísticas para a contextualização do repertório e participar de apresentações culturais realizando o acompanhamento musical do Grupo Artístico “Tô Dentro” em eventos internos e externos do IFPR.

A aluna bolsista responsável pela divulgação tem como responsabilidade divulgar ações desenvolvidas pelo Grupo Artístico “Tô Dentro” no ambiente interno do Campus e nas redes sociais, atualizar a agenda do grupo, bem como o registro através de foto/ filmagem do cotidiano e apresentações realizadas, além da elaboração de cartazes e folders para a promoção do grupo. Ambas as bolsistas tinham como uma das atribuições realizar publicações nos eventos do IFPR voltados para pesquisa, extensão e ensino.

Para a seleção de bolsistas houve um edital interno constando os critérios de participação, o plano de trabalho e a carga horária. Houve trinta inscritos, e parte dos que não puderam ser contemplados com a bolsa tornaram-se integrantes do grupo, contribuindo de maneira intensa na execução do projeto.

Conforme os relatórios, no início do projeto cada integrante trouxe para a apreciação vídeos de músicos e/ou grupos musicais, contextualizando seu gosto pessoal. Foram observados gostos comuns entre os adolescentes, tanto em repertórios nacionais quanto internacionais. Houve a preocupação da coordenação do projeto em compartilhar um repertório, no decorrer dos encontros, de músicas e algumas manifestações artísticas brasileiras. Por quê? Segundo a coordenação do projeto, nas manifestações artísticas brasileiras existe uma integração das linguagens artísticas, em que o som, o visual, o movimento e a representação se fazem presentes.

Martins (2000 apud MACIEL, 2014, p. 13) ressalta:

O que mais caracteriza a unidade e a diversidade em um país são expressões culturais, como: sua música, seu teatro, suas formas e cores, sua dança, folclore e poesia. Nessas manifestações há sempre o fruto de uma diversidade cultural, e nela se encontram os sentimentos e os pensamentos de um povo fortemente gravados.

Após vários encontros, seguindo a rotina de aquecimento vocal e brincadeiras para acontecer cada vez mais à integração entre os participantes, algumas foram se evidenciando ao gosto da maioria dos integrantes e houve a seleção de algumas canções. No repertório acabou predominando a música brasileira, e foi se construindo a apresentação “Brasil Adentro”.

Na construção da apresentação “Brasil Adentro” houve a preocupação de criar um ambiente sonoro com recursos visuais contendo adereços, vestimentas e iluminação, com o intuito da caracterização de um cenário se reportando à cultura brasileira.

Para Swanwick (2003, p. 46),

[...] o ensino musical [...] torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes.

A elaboração dos arranjos ocorreu de forma coletiva, em que os integrantes trouxeram seus conhecimentos musicais, alguns adquiriram no decorrer dos ensaios, compartilharam e foram adaptando e/ou inserindo em cada música. A integração ocorreu também com a regente do Grupo de Música Popular Brasileira da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que gentilmente criou um arranjo específico para uma música que o Grupo Artístico “Tô Dentro” interpretou. Observam-se abordagens do modelo T.E.C.L.A. de Swanwick (2003), em relação à apreciação, execução e composição musical.

A aluna bolsista utiliza corriqueiramente um teclado como instrumento musical, mas ocorreu a inserção de outros instrumentos musicais de corda, sopro, percussão e eletrônicos, como: violão, guitarra, baixo, flauta doce soprano, flauta doce contralto, cajón, caixa do divino, triângulo, caxixi e instrumentos de percussão alternativos.

O processo de construção e definição de repertório é intenso, longo e com diferentes especificidades. Este momento é a essência da constituição de identidade do grupo e, dentre pontos convergentes e divergentes, chega-se a um denominador comum: características de unidade e representação artística.

Por ter esse processo de construção, formar um grupo artístico na unidade escolar propicia a continuidade e o aprofundamento; mesmo que

alguns integrantes optem por deixar de participar do grupo, de acordo com a coordenação do projeto, isso geralmente ocorre quando deixam de ser alunos da instituição e começam a se inserir no mundo do trabalho.

Torna-se importante destacar que a formação de um grupo artístico como projeto de extensão intensifica a aprendizagem e a construção da identidade artística num estabelecimento de ensino. No ensino regular acontece o Ensino de Arte, com a possibilidade da integração das linguagens artísticas, mas o projeto de extensão se constitui com uma carga horária maior, ampliando a probabilidade de compartilhar e apreender conhecimento, e neste caso específico, conhecimento artístico.

Como aponta Penna (2006, p. 37), “[...] os projetos educativos extraescolares, com finalidade social, têm mostrado a validade, no ensino das artes, funções contextualistas”. A autora ressalta que “[...] convém salientar que o domínio da linguagem e dos procedimentos técnicos envolvidos no fazer artístico são meios necessários à própria expressão (pessoal e artística)” (PENNA, 2006, p. 37).

Em relação aos depoimentos dos participantes do Grupo Artístico “Tô Dentro”, foi possível observar que a maioria destacou a ampliação de repertório, as dinâmicas de integração, a apresentação artística e a mediação cultural dos responsáveis pelo projeto como contribuições significativas de aprendizagem. Eles destacaram a aceitação positiva dos alunos, docentes e técnicos administrativos do Campus.

Os participantes contribuíram com seus conhecimentos pessoais e compartilharam com o grupo enriquecendo as construções coletivas, gerando, também, novos conhecimentos. A maioria dos instrumentos musicais são pessoais, o que assinala a importância do projeto adquirir e disponibilizar esses recursos aos integrantes. A coordenação do projeto conquistou um edital interno do IFPR específico para projetos de extensão, que disponibilizou recursos financeiros para o Grupo Artístico “Tô Dentro” e tornou possível adquirir diferentes adereços, alguns instrumentos de percussão, tecidos, peças para o cenário, velas de led, lamparinas e maquiagens para o enriquecimento das apresentações artísticas.

As bolsistas realizaram suas atribuições, como também desenvolveram ações de pesquisa através de leituras, de vivência, da interlocução das práticas artísticas com produções acadêmicas sobre projetos de extensão na área de Música/Arte, elaboraram resumos e *banners* para apresentação em eventos de ensino, pesquisa e extensão do IFPR. Os *banners* foram custeados com os recursos financeiros do próprio projeto.

Os participantes abordaram questões em relação ao número de membros e à frequência deles nos ensaios, pois, quando houve a regularidade nos encontros, o repertório se firmou, as ações foram estabelecidas e aprofundadas. Em relação à quantidade, quando o grupo ficou na média de vinte integrantes a relação interpessoal, a cumplicidade e o entrosamento apresentaram maior qualidade. Mesmo com essa quantidade menor do que no início do grupo, não foi possível participar de um evento do IFPR em outra cidade, pois, para as normas do evento, os grupos contemplados teriam que ter um número ainda menor de participantes. Para um próximo momento foi definido coletivamente que poderão ser estabelecidas normas de participação nestes casos, como privilegiar os integrantes mais assíduos e formar espécies de quintetos para representar simultaneamente o grupo em diferentes situações.

No relatório final, os participantes citaram a necessidade de melhoria na estrutura física, como conquistar um espaço fixo para os ensaios, onde possam ser deixados os instrumentos musicais à disposição para utilização. Apontaram a necessidade de adquirir mais cabos de ligação entre caixas e instrumentos musicais, extensões e adaptadores para tomadas, pois, mesmo com o zelo dos membros, são materiais fáceis de serem extraviados, como também mais instrumentos musicais para a ampliação de timbres.

Uma sugestão que predominou entre os participantes foi a ampliação do número de bolsas para todos os integrantes do grupo artístico, pois além da efetivação de ações de ensino, pesquisa e extensão por todos, de maneira formal, a remuneração contribuirá com os custos da vida estudantil deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do estudo foi possível observar que são realizadas práticas artísticas no Ensino de Arte da unidade escolar, porém a realização do projeto do Grupo Artístico “Tô Dentro” ampliou a representação artística enquanto grupo, de maneira coletiva, e contribuiu com ações de inserção da comunidade no âmbito desse Campus do IFPR.

No que se refere ao impacto e à transformação, há o processo de construção da representação artística, de cunho social, com o intuito de colaborar para a ampliação artística e cultural dos integrantes e participantes das produções realizadas.

Em relação à interface com políticas públicas locais e regionais, o Grupo Artístico “Tô Dentro” realiza apresentações para a comunidade e pretende ampliar para eventos culturais da instituição, bem como que essas apresentações sejam compartilhadas em diferentes espaços educacionais e culturais de Curitiba e Região Metropolitana, como também em intervalos culturais de eventos.

Dessa forma, a problemática apresentada neste estudo ao questionar a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas do ensino de Música articulando com outras linguagens da Arte se revela de maneira positiva e se apresenta como mais uma das alternativas da presença da Música na educação básica. Com efeito, a pesquisa-ensino favoreceu investigar e compreender que essas práticas pedagógicas podem contribuir para o Ensino de Arte no Ensino Médio, e que utilizar as áreas da Arte na perspectiva integradora gera o enriquecimento e fortalecimento das representações artísticas no ambiente escolar.

No que se refere ao ensino de Música, o estudo em questão demonstra uma alternativa dinâmica para intensificar o conhecimento musical, bem como suas relações e articulações com as diferentes linguagens da área de Arte, apontando para a perspectiva da mediação cultural. O acesso ao ensino de Música na escola, não como uma “cultura de privilégio” abordada por Bastian (2000), mas acessível para todos do âmbito escolar e, no caso de projetos de extensão, para toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae T. B. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Mediação cultural e social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 13-22.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov. 2016.
- BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. Trad. Jusamara de Souza. **Revista em Pauta**, v. 11, n.16-17, p. 74-106, 2000.
- BENMUYAL, Adriano Doce Dias; RODRIGUES, Doriedson S. Artes e ensino- aprendizagem: uma reflexão sobre experiência docente no processo de formação na educação de jovens e adultos. In: KÁCIA, Carol de (Org.). **A educação nas múltiplas linguagens das artes**. Curitiba: Appris, 2016. p. 81-120.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN). Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 22 nov. 2016.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2000.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRITO, André Luiz Corrêa de; SCHROEDER, Edson. O ensino de música nas redes municipais de educação da microrregião Blumenau. In: RAUSCH, Rita Buzzi; SCHROEDER, Edson (Org.). **Processos de ensinar e aprender: formação de professores, teoria histórico-cultural e educação inclusiva**. Blumenau, SC: Edifurb, 2016. p. 146-170.
- DAL'MASO, Eunice Maria; OLIVEIRA, Ana Arlinda. Ensinar e aprender arte no ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 724-736.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Trad. Anna Bostock. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal do Paraná**. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/PDI.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.
- LLOYD, Christopher. **As estruturas da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- MACIEL, Ieda Lígia Ribeiro. Repensando o ensino da arte no ensino médio. 2014. 41f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e

Educação à Distância, João Pessoa, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste F. D. **Procurando brechas de acesso para o encontro sensível com a arte**: tarefas de mediação. São Paulo: Brasil+500, 2000.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação básica: princípios e metodologia. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; CARTAXO, Simone Regina Manosso. (Org.). **Práticas de formação de professores**: da educação básica à educação superior. v. 1. Curitiba: Champagnat, 2016. p. 01-20.

MATHIAS, Nelson. **Coral, um canto apaixonante**. Brasília, DF: MusiMed, 1986.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 35-43, mar. 2006.

SANTOS, Welington Tavares dos. Educação musical na escola: propostas didáticas para a sala de aula. In: KÁCIA, Carol de (Org.). **A educação nas múltiplas linguagens das artes**. Curitiba: Appris, 2016. p. 55-66.

SOBREIRA, Silvia. A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 26, p. 121-127, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992012000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR**, v. 41, p. 241-254, 2011.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Teaching music musically. Kindle edition, Mar 14, 2007.

TOURINHO, Irene. Visualidades comuns, mediação e experiência cotidiana. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 269-283.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

XAVIER, Cristine Roberta Piassetta. **A prática da educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba**. 2009. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Ibpx, 2008.

Recebido em: 22/12/2016

Aprovado em: 09/03/2017

MUSIC EDUCATION IN SOCIAL CONTEXTS – A STUDY PROGRAM

*Christiane Gerischer (FHCHP)**

ABSTRACT

This article outlines the foundational considerations of the academic qualification ‘Music Pedagogy in Social Work’ conceptualized and realized in Potsdam, Germany. Based on knowledge about possible benefits of cultural and musical education for the aims of social work, namely the empowerment of individuals, social participation and inclusion, the author specifies the needs and competences for professionalization in this field. Examples from student and graduate experiences with musical education in kindergarten, youth clubs and other social institutions make clear the objective of the qualification. The importance of aesthetic experiences and aesthetic education in social work contexts constitute the theoretical framework for an interdisciplinary combination of music education competencies with an academic qualification in social pedagogy. The evaluation of musical pedagogy in social contexts underlines the necessity of an artistic musical qualification as fundamental for successful implementation of music education in the context of aesthetic and cultural education within social work.

Keywords: Music education & social pedagogy. Aesthetic experience in education.

RESUMO

EDUCAÇÃO MUSICAL EM CONTEXTOS SOCIAIS - UM PROGRAMA DE ESTUDO

Este artigo descreve as considerações fundamentais da formação acadêmica “Pedagogia da Música no Trabalho Social”, conceituada e realizada em Potsdam, Alemanha. Com base nos conhecimentos sobre os possíveis benefícios da educação cultural e musical para os fins do trabalho social, principalmente o empoderamento dos indivíduos, a participação social e a inclusão, o autor especifica as necessidades e competências para a profissionalização neste campo. Exemplos de experiências de alunos e graduados com educação musical em jardins de infância, clubes de jovens e outras instituições sociais tornam claro o objetivo da qualificação. A importância das experiências estéticas e da educação estética nos contextos de trabalho social constitui o marco teórico para uma combinação interdisciplinar de competências em educação musical com uma qualificação acadêmica em pedagogia social. A avaliação da pedagogia musical nos contextos sociais aponta para a necessidade de uma qualificação musical artística como fundamental para a implementação bem-sucedida da educação musical no contexto da educação estética e cultural no âmbito do trabalho social.

Palavras-chave: Educação musical e pedagogia social. Experiência estética na educação.

* Ph.D. director of the study program: “Musikpädagogik und Musikvermittlung in Sozialer Arbeit”. Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam, FHCHP. Email: cgerischer@aol.com

RESUMEN

LA EDUCACIÓN MUSICAL EN CONTEXTOS SOCIALES - UN PROGRAMA DE ESTUDIOS

Este artículo describe las consideraciones fundamentales de la formación académica “pedagogía de la música en el Trabajo Social” conceptualizadas y realizadas en Potsdam, Alemania. Sobre la base de conocimientos sobre los posibles beneficios de la educación cultural y musical para fines del trabajo social, principalmente el empoderamiento de los individuos, la participación social y la inclusión; el autor especifica las necesidades y competencias para la profesionalización en este campo. Ejemplos de experiencias de alumnos y graduados con educación musical en guarderías, clubes juveniles y otras instituciones sociales dejan claro el propósito de la cualificación. La importancia de las experiencias estéticas y la educación estética en contextos de trabajo social es el marco teórico para una combinación interdisciplinaria de competencias en educación musical con una cualificación académica en la pedagogía social. La evaluación de la pedagogía musical en contextos sociales apunta a la necesidad de una cualificación musical artística como fundamental para la implementación exitosa de la educación musical en el contexto de la educación estética y cultural en el trabajo social.

Palabras clave: Educación musical y Pedagogía Social. Experiencia Estética en educación.

Sounds in Bahia – My initiation to musical education projects

In the year 1990, I was blessed with the opportunity to hear and see the Banda Mirim of Olodum in Salvador da Bahia: a band of young percussionists from the ages of 8 to 16. Further on during this time I spent in Salvador, before and during Carnival in Bahia, I also had the opportunity to see the Banda Mirins of Ilé Aiyé, Malé de Balé and other famous blocos afros, which initiated a musical and cultural revolution, later called *Axe music*, in commercial terms. Salvador in that period was still in the very beginnings of quite essential sociocultural developments, especially regarding cultural respect for the majority African-Brazilian population in the city, which has suffered racism and social exclusion ever since the so-called abolition of slavery. Police riots in the Pelourinho area were very common and friendship between white and black people, especially a black and a white woman were regarded as suspicious and weird. Poverty and social misery were the main qualities to be noticed in the elder quarters of Salvador da Bahia with no or few chances of education and professionalization for children and young people.

The musical qualities and socio-educational benefits and possibilities of being part of a Banda Mirim, immediately caught my eye and ear: regular practices, frequent meetings with more or less the same group often combined with regular meals, appropriation of musical skills, developing of self-esteem, success in society, as being seen as part of musical presentations etc. Generally speaking, a chance to learn all the soft skills necessary for any path of professionalization, namely concentration, social competencies, self-efficacy, creativity etc. Thus, I could witness during my following stays in Brazil that the model of the percussion groups “Bandas mirims” from Bahia spread all over the country. Percussion projects with children and young people popped up in many Brazilian states and big cities, most of them as Samba and Samba-Reggae batucadas, others with local rhythms and instruments, such as, for example, the Maracatu percussion groups in Recife. The benefits and efficiency of this kind of social, educational and musical work with children and youngsters were persuasive and very successful.

In the following years, I immersed myself deeply in the musical phenomenon of African-Brazilian percussion over the course of several research periods in Brazil. First working on my research on the blocos afro for a Master's thesis in ethnomusicology and then finalizing with a doctoral thesis about the secret of the "Suingue Baiano" – the micro-rhythmic interactions and feelings in African-Brazilian Percussion (GERISCHER, 2006).

Since the 1990s, I have also been part of a developing percussion scene in Germany, performing Samba and Samba-Reggae in Berlin and Potsdam, promoting percussion workshops, stage and street performances. In the second half of the decade, I became a Brazilian percussion educator, teaching Samba groups and giving workshops, sometimes in youth clubs or schools. The magic of percussion as a medium for social and educational projects happened to work out in Germany, as well as in Brazil. In the early 2000s, I was very pleased to conduct an intercultural project of the former House of Cultures (Haus der Kulturen) in Potsdam, introducing *Moleque de Rua* (MOLEQUE DE RUA, 2017) from São Paulo¹ to regular schools in the federal state of Brandenburg. The purpose of the project was to prevent racism and xenophobia in the former DDR state, which was a serious issue at the time (and still is!). Though the group would often work and play for only three or five days in several schools (in Rathenau, Eberswalde or Spremberg), their success was overwhelming. Their offering created a perfect understanding between young people from Brazil and Brandenburg. Despite not having a common verbal language, they communicated through music and dance. The thrilling musical and creative skills of the African-Brazilian percussionists, who themselves were barely older than the students, provided a good breeding ground to plant the seeds of immunization against racism.

In Spremberg, a small town near the Polish frontier, *Moleque de Rua*, supported by the Bahian artist Eva de Souza, who specialized in the creation of masks, conducted an interdisciplinary Carnival

Project for a whole secondary school. The three days of the intensive school project included percussion and dance courses, as well as workshops in mask building and costume sewing. The project ended with a procession through the town center with special dressed dancers accompanied by a percussion batucada and pupils wearing masks or carrying big self constructed puppets (WEINHOLD, 2003). This had been, until that moment, an unseen happening in town and the astonishment of the watching citizens was very obvious. But instead of rejection to the strange performance, sympathy predominated. The procession was repeated the day after in the context of 'Father's Day' on the date of Ascension's Day, hosted by the big mining industry of the town. As foreigners are still rare in smaller towns in the eastern parts of Germany, this transcultural experience generated by a dozen Brazilians, together with about twenty teachers and 150 pupils, created a very positive atmosphere towards a rather extravagant and for sure, unusual performance.

In 2010, a private church foundation (HOFFBAUER STIFTUNG, 2017) engaged in kindergarten and primary, as well as secondary, school education, founded an academic institution, which became a private university of applied science in 2016, the 'Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam' (FHCHP) (FACHHOCHSCHULE CLARA HOFFBUER POTSDAM, 2016). One of the main issues of this private university is to implement the study of social work in combination with a professionalization in skills of aesthetic praxis and cultural education. The three BA programs are today: 'Music Pedagogy and Mediation of Music in Social Work', 'Pedagogy of Movement and Dance in Social Work' and 'Language and Facilitation of Language in Social Work'. I am very grateful to have been part of the development, guidance and management of the musical education program since the very beginning. My former musical experiences in Brazil and Germany provided me with a clear purpose and conscience about the tasks and the aims of the study program. In this paper, I intend to outline and discuss the framework and paradigms of the study program, its successes, challenges and further possibilities.

¹ *Moleque de Rua* is one of the international successful percussion projects with young people from a poor quarter in São Paulo.

The Curriculum: Music Pedagogy and Mediation of Music in Social Work²

Music education is part of the general education program in German schools; thus, it should be a mandatory subject from the first to the final twelfth grade. On the other hand, especially in primary school (first to sixth grade), music education in schools suffers from a lack of music educators, which results in the fact that half of the music teachers who are giving the music lessons are not specialized in music. In secondary schools, music usually continues as a facultative subject, which may be chosen or dismissed. The issues, contents and repertoires of music education in school, developed from a former orientation toward classical music and the singing of a traditional song repertoire to an openness towards popular styles and the contemporary musical interests of the students. Non-European music should be a mandatory part of the curriculum, but the encounters and dialogues with South American, African or Asian music styles and genres depend highly on the knowledge and motivation of the music teacher. Usually music lessons in schools are a mixture of listening and analyzing music, music theory and experiences in music practice – instrumental music, as well as vocal music. In bigger cities and some German regions, can be found schools with more emphasis on musical education. Within the school subject, music teachers are obliged to give marks, which generates advantages for students with former musical education or musical family backgrounds. Negative experiences in music classes in schools and bad grades in the subject of music unfortunately lead rather often to the opinion: ‘I am not musical’ (see below).

At the beginning of the new millennium, Germany suffered the so called PISA shock, meaning that the PISA study revealed that the German education level was far away from the top places of good education in math, sciences and languages in the international comparisons conducted by the OECD (WIKIPEDIA, 2017). The consequences were an uncountable number of debates and struggles to improve school teaching in these subjects and nationwide efforts to create equal levels of education in the different federal states

² See Fachhochschule Clara Hoffbuer Potsdam (2017).

of Germany, but always giving priority or even exclusivity to language abilities, calculation skills and competencies in physics, biology or chemistry. After some years and significant improvements in these areas, predominantly within school education, and facing new challenges which are generated by global processes and their migration streams, cultural education again claims a prominent place on the agenda in the federal consultations of ministers of culture and education:

Cultural education is indispensable for the development of the personality of young people. It improves the requirement for a successful education biography and enables youth to acquire cognitive and creative competencies. It supports the emotional and social development of all adolescents and their integration in society and is therefore essential to their social participation. (STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, 2007, our translation).

In the following years, there have been quite a lot of financial support programs for Cultural Education projects with a focus on young people, who are underprivileged in their access to cultural education and activities, as music education and other creative art projects and are consequently in danger to lack education and professionalization in general (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG, 2017).

‘Music Pedagogy and Mediation of Music in Social Work’ at FHCHP is a dual study program in order to enable students interested in music and social issues to work with musical and cultural education proposals outside of school education. We share the belief that cultural education is essential for the integration and inclusion of children and adolescents in a society characterized by diversity and that this helps to enable visitors of social work institutions (MCLAUGHLIN, 2008)³ to construct their own self-responsible and successful, in the sense of self-satisfying lives, aims of social work, which are best expressed by the term empowerment. As the conference of ministers of culture in Germany stated in 2007, crucial for successful education biographies are the so called soft skills

³ There exists a controversy discussion about the correct labeling of people visiting institutions of social work.

like social competencies, especially the ability to deal with heterogeneity and change, development of an identity in society, empowerment of individuals to participate in society and ensure their share of educational skills necessary for successful professionalization. I will explain this conviction in detail below; first I want to describe the study program itself.

In Germany there exists a long tradition of duality in qualification programs. The term dual studies means theoretical teachings are combined with practical trainings within common work spaces, where students are paid for their contributions to the work field. Dual studies in our case means students attend the university three days a week while the other two days they are trained and work in social institutions, like kindergartens, youth clubs, in homes for children and youth without or far from their families and institutions for people with special needs or in residences for the elderly and also in schools, but mostly outside regular classes. As the FHCHP is a private institution without governmental financial support, we have to raise tuition fees, which are balanced by the payments students earn in the various institutions of social work. At the university, students take basic courses in social work as well as in music pedagogy and they get a special music education and musical training for the pursuing profession. Students have to pass an entry test to prove a certain musical education as well as musical abilities to begin the study program.

More specifically, there are courses in educational science, elementary pedagogy, youth and adult education, psychology, sociology and methods of social work, as well as psychology and sociology of music, music and media, popular music courses and seminars with other issues of interest in the field of music pedagogy in social work. Musically, everybody is obliged to learn guitar and piano, to apply vocal singing classes and to learn how to conduct a choir as well as an instrumental ensemble, for example a pop or jazz band. One of the major practical subjects in music pedagogy is Elementary Music Pedagogy, a recent specialization, which has developed out of the Orff school of music and the discipline of Rhythmic,⁴

⁴ The specific discipline Rhythmic is the precursor of nowadays Elementary Music Pedagogy (EMP) and in fact was specializing

combining different elements of music with movement and dance. Elementary Music Pedagogy seeks to enable scholars to make music and support musical perception for everybody, independent of age, biography, musical education or physical abilities – for example by moving to music. Scholars of Elementary Music Pedagogy should:

[...] initiate elementary music education, in which they put man and music in an interactive relationship. The setting is completed by reception and production, perception and activity, internalization and expression and within their reciprocal conditionality; they can be shaped as elementary processes (RIBKE, 2002, p. 15, our translation).⁵

Besides this very specialized musical education, the basic consideration of the study program is the conviction that musical education is only one part of the competencies that professionals need in order to offer music education in social contexts. The other part is a deep understanding of the social contexts and especially the heterogeneity of society and students, clients or active costumers (see footnote 3). Diversity as a main characteristic of our times has to be deeply understood to meet the diversity of individuals with the necessary respect, empathy and with a pedagogical repertoire to deal with personal situations and constellations. Musicians offering workshops or regular music courses in social work contexts are quite numerous in Germany (even though insufficient, because of the lack of professionals in the field) and form the basis of such proposals in youth clubs and similar institutions. The pedagogic training of these musicians is mostly about musical training. When children or young people have deviating interests or other problems, the music education proposal may become an excessive challenge for both sides, mostly due to a lack of information and pedagogic training on the part of the music educators. The study program tries to answer this deficit with an interdisciplinary formation and a

for rhythm and rhythmic movement.

⁵ “Ihre (EMP Absolventen) Aufgabe ist es, elementare musikalische Bildungsprozesse einzuleiten, in denen sie Mensch und Musik in einen breiten, variantenreichen wechselseitigen Bezugsrahmen stellen. Rezeption und Produktion, Aufnehmen und Handeln, Verinnerlichen und Ausdrücken füllen diesen Rahmen aus und können in der gegenseitigen Bedingtheit gleichermaßen als elementare Prozesse gestaltet werden.”

close connection between theoretical and practical education. Besides the interdisciplinary curriculum at the university, a major support for these aims is the dual character of the study program. Social realities, demands and conflicts are part of the regular discussions within seminars. During the whole study program the reflection of pedagogical praxis experiences is part of the weekly academic program. Academics visit the students at their practical workplaces and integrate actual questions and problems into their teachings. Professionals in the social work institutions function as additional teachers. Every six months the university invites professionals from cooperating social institutions to conferences about experiences, reflections and conceptions. In this way, the academic studies are well connected with practical needs and challenges.

In 2016 the fourth age group finished its studies. Many of them were adopted as professionals in their social institutions and others entered easily into professional life as well. These career entries prove the demand for our qualifications. Though it is clearly a necessary and successful program for professionalization in the field of music and cultural education, we still are the only academic institution offering this kind of study program in Germany. Study programs in music pedagogy still concentrate on music education in schools or music education in special schools for musical training in public and private music schools. Universities offering studies in Social Work generally include cultural and aesthetic education in their study programs, but without practical specialization in one or another aesthetic praxis, like music, theatre, dance and movement etc.

In the study programs of Social work, various courses for cultural and aesthetic education are often combined with media pedagogy or movement pedagogy, sometimes also with pedagogy of playing or event pedagogy **and united in one study field.** (KUCKHERMANN, 2015, p. 182, our stress, our translation).

As a consequence, we have students from all over Germany. In the following, I want to take a closer look at this ‘success story’ and its implications and paradigms.

Musical possibilities, claims and tasks in Social Work

A main challenge in German social work is the inclusion of people with special needs, so as to offer children and adolescents of varying capacities and diverging origins, as well as children from families with lower incomes, equal educational chances. Initiated with the UN resolutions, the concept of inclusion pursues the aim of providing everybody, including persons with special needs, the possibility to participate fully in society and culture and to rule his or her own life in a self-determined way (UNITED NATIONS, 2006). The idea of inclusion started with insights about the human rights of persons with certain disabilities, but in the last decade, inclusion has embraced all kind of possible discrimination, be it because of special needs, gender, sexual orientation, cultural and economic background, migration or any kind of heterogeneity and difference to an artificially constructed mainstream. Differences between cities and rural regions might produce discrepancies as big as different mother tongues or certain disabilities may generate. While Germany should have been classified as an immigration country for the past several decades, common knowledge and public opinion took long time in denying and then recognizing this new reality, thus nowadays, there is no doubt. Considering heterogeneity as a main characteristic of groups, classes, courses, clients in social work etc., the focus of social work moved away from analyzing deficits and towards the question of where and what people’s potentials are, how can we support the development of skills and capacities to conduct lives in self-responsibility, how can social work support individual empowerment?

Music is a media to introduce participation and inclusion and conduct possibilities to communicate at eye level as well as to discover new abilities and self-efficacy. Especially in the field of inclusion of people with special needs, music and arts are important media to realize equality at least for a certain time span. Successful inclusive schools in Germany have always invested in aesthetic activities like music, theater, musical productions etc. In these projects pupils could become active in different ways than in normative language, math

or science classes and these activities gave them the chance to interact with other pupils at an equal level, even if they had to deal with disabilities. Our students and graduates follow this path in various ways. First, there are scholars in kindergartens conducting music education for inclusive groups of children, which means part of them do have special needs in their emotional or cognitive development, or regarding their physical abilities. Over three years I had the opportunity to watch and follow one student of the first age group to develop his own musical repertoire with several songs, accompanied by gestures and movements and diverse experimental and improvisational musical proposals. First he offered his musical repertoire only to one group of children. At the end of the three study years he offered musical education to all eight groups of the kindergarten and was always welcomed with delight by children and educators. During the half hour of musical education I could see how music was able to catch the full concentration of 10 to 20 children, including moments of musical improvisation of a single child and all the others giving their attention to her or him in these moments. The interaction during these musical education moments functioned completely independently of the social status or the physical, psychological or cognitive abilities of the involved children. I was very grateful to participate and observe these moments of successful inclusion and participation.

Within diverse institutions and projects for children and adolescents with special needs and school contexts in the same field, students have been creating inclusive music bands with teenagers. One student finished his BA studies with research on the challenges of creating and conducting a music band with young people with special needs. In his case, he had to deal with the wish of one girl with physical disabilities to play the red guitar she had seen and was fond of. The solution to this problem was found in a guitar App, which gave the girl the opportunity to participate in the band communication and even to shine with solos in the public performances of the band. In another case the whole school for children with special needs was involved in a musical play celebrating the farewell to their director. To the astonishment of the public, a pupil with a talking machine played

the lead part. Another student formed an inclusive girls choir in one of the poorer quarters of Berlin, first in the context of a youth club. In the beginning, participation was very low, only two or three teenagers visited the weekly vocal trainings. Over a year, the student had to prove her patience and persistence until she was able to form a choir of eight to ten participants, including one or two boys once in a while. After her graduation she became a representative for inclusive youth work in this quarter of the city and within a year, and based on the choir founded during her studies, she performed a celebrated self-written musical with a mixed inclusive group of boys and girls. In every one of these examples the magic of music to create participation and self-esteem was compelling and in any of these cases it also took a long time to achieve these results, only possible because of the interdisciplinary qualifications and deep convictions and persistence of the young initiators and former students.

In elementary education as well as in youth clubs, graduate students are involved in offering musical education to young people whose parents don't or can't pay for music lessons in guitar or piano playing, drum set or bass guitar. They offer instrumental education and conduct or coach band projects in youth clubs or in schools. Different from Brazil and similar to the US, many schools in Germany last from 8am to 4pm and schools not only offer regular classes in music, sports and arts as subjects but also as workshops without degrees. Social work in schools is developing immensely because it proved to be very necessary and helpful, especially considering the task of inclusion in schools. The discussion about inclusive music pedagogy during a symposium about music education in social contexts organized by the institute for musical education at the University of Potsdam in 2013 (UNIVERSITÄT POTSDAM, 2013) discussed mainly the question of the necessity of conviction to meet the challenge of realizing inclusive music education. Especially in school contexts, the chances of successful inclusive education are often doubted. Social work contexts offer better conditions for experiments in inclusive cultural education because they are free of judgment constraints.

Another recent challenge in social work was the high margin of refugees from Arabic-speaking countries and other countries who came to Germany especially in 2015. A high percentage of these refugees are children who frequent German schools. To deal with lacks in language knowledge, school administration created so-called welcome classes for pupils with refugee backgrounds. Students of our study program work in these contexts and teach German or work on communication and understanding by playing games and singing songs in these courses. Other students support teachers in regular school classes as educators to deal with the heterogeneity of backgrounds and learning velocities. When students of our study program accompany school teaching they offer, for example, body percussion breaks to refresh concentration.

Demographic change is another essential task for German society. Music and cultural offerings are very helpful to slow down and help against dementia. Integration of the elderly with generation-crossing music projects in kindergartens, schools, family centers and residences for senior citizens, is one of the future challenges for our graduates. Children's hospitals engage clowns to help their clients endure treatments and survive mentally; musically trained professionals may also be of great support in this context. To involve music and musical education in all kinds of social work implicates an understanding of music and musical education different from musical education institutes searching for new talents and artistic or even commercial success. In the next part I want to explain the comprehension of music underlying our study program and the significance of musical experiences in the context of individual developments.

Music and Musicality

“What is music” is one of the first questions in the beginning of the study program, and there are many answers. Is it a sequence of sounds in time? Or is it a shaped sequence of special sounds ordered in time? What about bird song or the sound of a waterfall, is that music? Regular tests in music psychology courses always show the same results: Ten different pieces of music (Pop, Jazz, Classic, Ethnic ...) are classified very differently by a class

of twenty students being more or less the same age and similar socializations and all studying music pedagogy in social work. Classifications depend on degrees of familiarity, on customs of listening to music, musical education, cultural background etc. Songs which make some want to dance are perceived as boring by others etc. The perception of music is very individual, as is any perception. Since Piaget we know that we learn in active open processes of examination of our surroundings in which we construct categories and possibilities to deal with our surroundings and survive in an agreeable and pleasant way. Not without reason, Jean Piaget is considered as one of the foremost mentors of constructivism in cognitive science, founded by von Glasersfeld (GLASERSFELD, 1995). Following their epistemology, the perception of music is necessarily individually generated, depending on experience and listening possibilities. The most embracing definition of music is therefore music is sound in time, which is perceived as music.

Music is neither a higher way of world cognition nor is it hiding some kind of metaphysical truth. Music is music, when we perceive it as music and when it becomes significant for us. It is therefore a very subjective phenomenon and shouldn't be pressed in a straightjacket. (HARTHOG; WICKEL, 2004, p. 45, our translation).⁶

This definition of music may include bird song as well as a composition by John Cage performed in Germany by changing a certain organ sound in a church in Halberstadt, in Brandenburg, every seven years (ORGAN/ASLSP, 2016). Though the discussion about music at the beginning of the study program usually ends with the named insight – music is what man means to be music – the astonishment about the different individual perceptions of music by the findings of the music perception experiment in the second part of the first year is always great again. We love to think music is what we consider as music. But from the perspective of ethnomusicology, music is always more than we ever could perceive as music, considering all the music of the world we don't know. The awareness of music as a

⁶ “Musik ist weder eine höhere Art der Welterkenntnis noch verbirgt sich hinter ihr eine metaphysische Wahrheit. Musik ist Musik, wenn sie uns als Musik vorkommt und uns etwas bedeutet. Sie ist daher ein sehr subjektives Phänomen und sollte nicht in eine normative Zwangsjacke gepresst werden.”

perceptive construction seems essential for music pedagogy in the context of social work (HARTHOG; WICKEL, 2004). Professionals in this area need to respect individual preferences and interests of students and clients and stay open to acoustic objects or sound compositions of unknown kinds and characteristics. One may counter with the question “then any noise is supposed to be music”? No, music is supposed to have an aesthetic dimension, a little later I will explain my understanding of an aesthetic experience and the necessity of aesthetic quality in the context of social work.

First I want to explicitly state another essential idea of our curriculum foundations, which is that every man is musical (HARTHOG; WICKEL, 2004). Musicality is a gift of humanity, because there is no human culture without music. Music belongs to human societies as well as language. *Amusia*, a disability to listen to and enjoy music as described by Oliver Sacks, is rather rare (SACKS, 2008, p. 105). In his book *Musical Cognition*, Henkjan Honing describes experiments with newborn babies, which show their facilities to recognize rhythms (HONING, 2014, p. 64). The conscious recognition of music by babies, which they heard during pregnancy still within the belly, has been scientifically described (KREUSCH-JAKOB, 2008). Listening to rhythms and melodies is within the range of human perception from the very beginning. What happens to this gift of natural musicality is then deeply dependent on further acoustic and musical experiences individuals are exposed to, probably similar to our human capacities to learn languages: newborns are able to learn any language independent from the parental language (TÜPKER, 2009).

A further essential of the curriculum is the conviction and credo for life long learning. Though children obviously have tremendous capacities for learning in general and musical education in particular, modern life has made life long learning necessary and we can't afford anymore to think “was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr” (“You can't teach an old dog new tricks“). Seniors in Potsdam are already a considerably large percentage of music scholars in public and private music schools. Especially boys and popular music musicians often start their musical careers only as

teenagers. There is no good reason to limit access to musical education by age. To the contrary, any age is good to benefit from musical experiences. To answer this urgent request in music pedagogy, Theo Harthog and Hans Herman Wickel developed the study field “music geragogy”, music education specialized for the needs of the elderly (HARTHOG; WICKEL, 2008).

Aesthetic experience as a key process for individual development and joy

The starting point for the described musical program, and also the two other study programs at FHCHP, is the significance of aesthetic experiences within all kinds of tasks in Social Work and derived from this conviction is the necessity for aesthetic education in this field.

Aesthetic experiences are characterized by their difference to everyday experience. They are accompanied by moments of surprise and enjoyment and of special attention and emotionality. [...] It is this difference to daily routines, which is of essential importance within social work, when it aims to alternate perceptions and matrixes of interpretations. (KUCKHERMANN, 2015, p. 185, our translation).

To explain this issue in detail I will reflect on an article by Ursula Brandstätter about Aesthetic Experience (BRANDSTÄTTER, 2013). The term aesthetic refers etymological to sensual perception, the greek “aisthesis”. In previous centuries aesthetic perception concentrated on the perception of art. The aesthetization of living environments, enforced by the allover presence of media, situates aesthetic experience in an area of conflict between art experience and daily routines. It also places aesthetic education in the context of critical perception of aesthetic products as commodities and aesthetization of products because of commercial interests (BERNHARD, 2015, p. 247). Aesthetic experience is the object of a long discourse and part of the discussions about cultural education in Germany. A main platform for this discussion about cultural education is an Internet site with articles from various theorists and researchers specialized in culture or / and education (KULTURELLE BILDUNG, 2017). Within this context, Ursula

Brandstätter, a specialist for performance theory, defines her perspective on aesthetic experience and describes several characteristics, which I consider as very important in the context of cultural education in social work (BRANDSTÄTTER, 2013):

- There is a large diversity of possible aesthetic experiences, depending on cultural diversity and perceptual variety. Aesthetic experience may be receptive or productive and both at the same time in creative processes. Aesthetic experiences are open processes that are contrary to normative activities. This characteristic of aesthetic experience supports the aim in social work to deal with heterogeneity.

Reflecting on the corporality of sensual perception (MERLEAU-PONTY, 1974)⁷ Brandstätter (2013) points to the dual character of aesthetic experience being a sensual perception of an object and noticing this perception as corporal event of the perceiving individual. Self-consciousness is another issue of social work, which may be facilitated by aesthetic experience. As Bernhard (2015) stresses, this self-consciousness should also evolve and support critical competencies to reflect emotional and subconscious reactions to aesthetic experiences communicated by modern media, commercials and all kinds of product placement.

- Aesthetic Experience does not have the aim of resolving duties or tasks; it is free of external purposes, though it may have multiple functions, such as entertainment, expression of emotions and convictions or even cognition (BRANDSTÄTTER 2013, p. 2). The perception of something and the process of perception itself as an individual activity and ability lie at the center of the aesthetic experience. The awareness of new experiences in perception may help to alter every day perceptions and at best lead to cognitive insights about the possibilities of different perspectives on every day life (BERNHARD, 2015, p. 246). We become conscious of the perception of music as music because an acoustic event gets musical meaning for us. By offering opportunities of

music making we enable one to experience self-efficacy and the capacity to shape one's own surroundings in an agreeable way, which is a further aim of social pedagogy.

- The experience to be a perceiving individual intensifies the perception as an individual (Ich-Erfahrung – I consciousness). The support of the development of identity is an important task, for example, in the social pedagogic work with adolescents.
- Aesthetic experience combines the perception of outer and inner world and may influence and change relationships to one's self or to his/her surroundings⁸. In addition, aesthetic experience is able to generate joy because the parallel perception of the inner and outer world generates moments of wellbeing and congruency. In consequence, joy may generate motivation and motivation supports concentration and endurance, qualities necessary for successful education biographies.
- The special experience of perception may alter the common cognition of time and space. It can create moments of conscious presence and spaces away from daily grinds (BRANDSTÄTTER, 2013, p. 3). Aesthetic experience is able to generate moments of different self and life experience which may serve as examples for further possibilities to experience and shape life and open new perspectives on life and one's own possibilities.
- Corresponding with this last issue, aesthetic experience is supposed to create difference and affirmation (BRANDSTÄTTER, 2013, p. 4). An important function of art is to question common habits and values and show other perspectives. In this sense aesthetic experience may also question habits and usual ways of perception and develop a critical aesthetic consciousness. Aesthetic experience may also affirm a certain emotion or view of life by giving opportunities to express emotions and convictions (e.g., in song writing workshops).
- Aesthetic experience may also lead to aesthetic cognition, to insights about individual

⁷ Maurice Merleau-Ponty spricht von der Leibbezogenheit der sinnlichen Erfahrung.

⁸ See also Kuckhermann (2015, p. 208-210).

perception, to awareness of different realities outside of one's own perception and the perception of the different reality of an aesthetic experience lying outside (the burdens) of daily life as well as develop a critical awareness about commercial interests in the mediation of aesthetic experiences.

In the end of her article Ursula Brandstätter regards the model function of aesthetic experience in two ways. Regarding the omnipresence of media and its multiple images and realities, she stresses the possible benefits in dealing with these Challenges:

If we involve ourselves in aesthetic phenomena, we learn to deal with plurality, heterogeneity, differences and contradictions. In aesthetic experiences we become conscious that the realities we live in are just 'images in frames', which can be substituted at any time by different images and different 'frames' (BRANDSTÄTTER, 2013, p. 6, our translation).⁹

Secondly she looks at aesthetic experience as a model for perceptual and cognitive processes:

Aesthetic experiences are anchored in the sensuality of perception, but urge reflexive rethinking without losing the relationship to corporality. In aesthetic experiences we experience ourselves and the world outside at the same time and are stimulated to manifold interplays: between sensuality and reflection, between emotionality and rationality, between consciousness and unconsciousness, between materiality and symbols, between the spoken and the unspoken, between the definite and the indefinite. It may be this principle openness, which characterizes these interplays, which makes it a model for human experience and recognition. (BRANDSTÄTTER, 2013, p. 6, our translation).¹⁰

9 "Wenn wir uns auf ästhetische Phänomene einlassen, lernen wir mit Pluralität, Heterogenität, Differenzen und Widersprüchen umzugehen. In ästhetischen Erfahrungen wird uns bewusst, dass die Wirklichkeiten, in denen wir leben, in gewisser Weise nur 'Bilder mit Rahmen' sind, die jederzeit durch andere 'Bilder' mit anderen 'Rahmen' ersetzt werden können."

10 "Ästhetische Erfahrungen sind in der Sinnlichkeit der Wahrnehmung verankert, drängen aber zur reflexiven Verarbeitung ohne dabei den Bezug zur Körperlichkeit zu verlieren. In ästhetischen Erfahrungen erleben wir uns selbst und die Welt gleichzeitig und werden zu vielfältigen Wechselspielen angeregt: zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Emotionalität und Vernunft, zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen Materialität und Zeichencharakter, zwischen Sagbarem und Unsagbarem, zwischen Bestimmten und unbestimmten. Vielleicht ist die grundsätzliche Offenheit, die diese Wechselspiele ausmacht modellhaft für menschliches Erfahren, Erleben und Erkennen überhaupt."

With all these features, aesthetic experience may function as a model for all kinds of perceptual and cognitive processes that support the aims of social work. To help develop consciousness and self-esteem as well as self-perception is one of the main goals of social work with children and adolescents. To create possibilities to perceive and experience other emotions, abilities and perceptions than in daily life is another important issue of social work to support educational potentials. Learning to deal with difference and heterogeneity is essential in our modern world. The claimed openness of aesthetic experience as well as the ability to create and shape space and time opens possibilities to develop alternative perceptions and conceptions of life. Of course we don't believe in automatism, but the generation of possibilities for aesthetic experiences may create models of alternative perceptions and reflections for people who visit social work institutions whether children, adolescents, adults or elderly. Last but not least, it may generate moments of joy and participation.

Communication, participation and musical interaction

Besides the effects of aesthetic experience, musical offers and musical experiences are often interactive and communicative. Social and communication skills are essential for a satisfying and self-determined life. Difficulties in communication may be grounded in lacks of perceptual skills or awareness for the communicating partner. Musical interaction is a perfect training field for the perception and awareness of other individuals and counterparts in communication processes. Usually it is successful interaction between musical partners which leads to aesthetically satisfying results, or: music becomes aesthetically satisfying when it is the result of successful communication. Otherwise it will transport conflicting perceptions and diverging aims without coming together, which probably pleases neither one side nor the other. Awareness and communication of one's own perception and momentary emotional needs are at the center of musical communication, which may be receptive (dance, movement, painting etc.) or productive (band workshop, choir, sing along etc).

Participation, being or becoming part of a group involved in musical activities, is a further benefit of musical offers within fields of social work. Participation and emotional involvement are part of our basic needs whether child, youngster, teenager or senior citizen. Band projects, choirs and other kinds of musical activities may offer the opportunity to participate in social groupings.

Joie de vivre, lust for life, is a further argument for music pedagogy in social work contexts. The described characteristics of aesthetic and musical experiences are able to create a sense of well-being, the joy of musical perception and musical interaction. It is this joy of musical activities which motivates further musical education efforts. The perception of joy and the thereby generated motivation may also function as a model for resolving tasks of individual development.

Musical quality and the role of the music educator

The debate about the benefits and advantages of cultural education and in particular musical education has continued for decades. Research in the 1990s proved the positive development of social competencies in a group of children in a primary school, which was exposed to regular musical education. A group of children in the same school without special musical training didn't show the same results in social competencies (BASTIAN, 2001). Though research about the effects of aesthetic or arts training always points to the necessary consideration of individual conditions, positive results regarding perceptual, social, motional, emotional and even cognitive development are unquestionable:

Though there are massive discussions about the methodological reliability of much research, it is possible to state that children and adolescents experience advancements, regarding their intellectual abilities, their creativity, their sensibility for impulses of the environment, their social and emotional competencies, if exposed to artistic activities. The effects are moderate to small and not equal for every child and sustainability hasn't yet been researched. Still, there are enough empirical reasons to argue that

artistic activities strengthen chances of education for many children. (RITTELMAYER, 2013, p. 1, our translation).¹¹

Research in this field is split in two directions. Qualitative research with groups of children or adolescents exposed to additional musical or other arts training on the one hand and neuropsychological research on the other. This latter shows that training in musical or visual arts may influence the development of the neural network between brain areas because of higher levels of activities resulting in longer periods of attention (POSNER et al, 2008). Framework plans for elementary education in all federal states of Germany emphasize musical and visual arts training in kindergartens and primary schools. Since 2007, starting in the federal state of North Rhine-Westphalia (NRW) and being imitated by several other states in Germany, a well documented and evaluated musical training program was conducted in primary schools called JeKi – “jedem Kind ein Instrument” – an instrument for every child (GERMANY, 2015). The program was realized with so-called tandem teaching, combining a regular schoolteacher with professional music educators. One of the findings in the research about JeKi was the division of functions between the two teachers; one was responsible for the pedagogic challenges while the other for the musical training (NIESSEN; LEHMANN, 2012). With the study program at FHCHP we want to combine these two necessary qualifications in one person. Though the necessity and potential benefits of arts and especially musical training are well discussed and well studied in Germany, as already mentioned, we still are the only institution offering the described interdisciplinary qualification. Most of social work or elementary pedagogy study programs include courses which highlight the role and importance of aesthetic education and teach various methods in this field.¹² But in my opinion they lack a specific

11 “Obgleich es zum Teil heftige Kontroversen um die methodische Zuverlässigkeit vieler Untersuchungen gibt, kann man inzwischen doch festhalten, dass Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihres intellektuellen Vermögens, ihrer Kreativität, ihrer Sensibilität für Umweltreize, ihrer sozialen und emotionalen Fähigkeiten durch künstlerische Tätigkeiten gefördert werden können. Die Effekte sind nicht für jedes Kind zu beobachten, ihre Langfristigkeit ist bisher eher selten untersucht worden, sie fallen meist moderat bis schwach aus. Dennoch kann man inzwischen mit guten empirischen Gründen behaupten, dass die künstlerische Betätigung die Bildungschancen zahlreicher Kinder erhöht.”

12 See above Kuckhermann (2015).

musical or artistic qualification to offer professional proposals for aesthetic experiences.

When we talk about aesthetic experience the aesthetic quality of this experience is a crucial factor. In Berlin, there are various “Musikkindergarten”, two of them are well known and function as role models within the discourse about kindergartens specialized in musical education. The international well-known conductor and pianist Daniel Barenboim founded one of them, and his concept of “Musikkindergarten” includes regular visits by musicians of the opera house orchestra, conducted by Barenboim. During these visits, lasting about an hour, the musicians present their instruments and play for the children between the ages of one and five. These visits are a regular source of attention, concentration and motivation for other offers in musical education including decisions for instrumental training. The yearly program of the kindergarten also includes performances with musicians of the opera orchestra conducted by Daniel Barenboim (MUSIKKINDERGARTEN BERLIN, 2017). A quite different example for a “Musikkindergarten” is the “Kita am Kleistpark”, where a professional music educator offers regular music classes at least once a week. This methodology includes a yearly CD production with children’s songs recorded by the professional musicians sometimes together with the children and constituting a common musical repertoire for the kids of this kindergarten and their families (NACHBARSCHAFTSHEIM SCHÖNE-

BERG, 2017). In both cases, the success depends on the involvement of professional musicians and their ideal function.

The artistic level of the musical education is an important feature in our aim to guarantee aesthetic quality in the musical work within social contexts. The final examination in Elementary Music Pedagogy is a self-composed performance with different elements of music and movement. Instrumental and vocal classes focus on presence and musicality. Music is the main media and instrument of the pedagogical efforts of our students and graduates. Guitar and piano classes are not a dispensable luxury but a basic qualification. A music educator is always also a performer when active in pedagogical contexts. Pedagogy considered as a convincing activity requires artistic performance qualities. Music education with the aim to support individual developments, inclusion and the chance for social participation for everybody needs music educators with an academic interdisciplinary qualification in music and social pedagogy. Cultural and musical education is not only necessary for peaceful interaction and participation in modern society, characterized by diversity and permanent change, but also a human right for everybody independent of origins or individual abilities. The musical and social pedagogic qualifications have to respond to current challenges, changes and developments in society, especially regarding diversity and new developments in youth culture.

SOURCES

BASTIAN, H. G. **Kinder optimal fördern- mit Musik**. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Mainz: Schott, 2001.

BERNHARD, Armin. Pädagogische Ästhetik. Kritische Instanz der reflexionkulturell-ästhetischen Bildungs – und Erziehungsprozesse. In: BRAUN, Tom; FUCHS, Max. (Ed.). **Theorien der Kulturpädagogik**. Weinheim: Juventa, 2015. p. 245-275.

BRANDSTÄTTER, Ursula. Ästhetische Erfahrung. In: REINWAND-WEISS, Vanessa-Isabell; ZACHARIAS, Wolfgang (Ed.) **Handbuch Kulturelle Bildung**. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, v. 30. München: Kopaed, 2013. Available in: <<https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>>. Access in: 5 jan. 2017.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG. **Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung**. 2017. Available in: <<https://foerderung.buendnisse-fuer-bildung.de>>. Access in: 4. Jan. 2017.

_____. **Instrumentalunterricht in der Grundschule**. 2015. Available in: <https://www.bmbf.de/pub/Instrumentalunterricht_in_der_Grundschule.pdf>. Access in: 10 jan. 2017.

FACHHOCHSCHULE CLARA HOFFBAUER POTSDAM. 2016. Available in: <<http://www.fhchp.de>>. Access in: 4 jan. 2017.

- _____. **Musikpädagogik und Musikvermittlung in Sozialer Arbeit.** Available in: <<http://fhchp.de/studienangebot/musik/>>. Access in: 4 jan. 2017.
- GERISCHER, Christiane. *O suingue baiano* – rhythmic feeling and micro-rhythmic phenomena in Brazilian percussion. **Ethnomusicology**, v. 50, n. 1, p. 99-119, Winter 2006.
- GLASERSFELD, Ernst von. **Radical constructivism, a way of knowing and learning.** London, 1995. Available in: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381352.pdf>>. Access in: 9 jan. 2017.
- HARTHOG, Theo; WICKEL, Hans Hermann. **Musizieren im Alter.** Arbeitsfelder und Methoden. Mainz: Schott, 2008.
- _____. Musik und Musikalität. Zu der Begrifflichkeit und den (sozial-) pädagogischen und therapeutischen Implikationen. In: HARTHOG, Theo; WICKEL, Hans Hermann (Org.). **Handbuch Musik in der sozialen Arbeit.** München: Juventa, 2004. p. 45-56.
- HOFFBAUER STIFTUNG. Available in: <<http://www.hoffbauer-stiftung.de>>. Access in: 4 jan. 2017.
- HONING, Henkjan. **Musical cognition: a science of listening.** London: Transaction Publishers, 2014.
- KREUSCH-JAKOB, Dorothee. **Jedes Kind braucht Musik.** München: Kösel, 2008.
- KUCKHERMAN, Ralf. Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. In: BRAUN, Tom; FUCHS, Max. (Org.). **Theorien der Kulturpädagogik.** Weinheim: Juventa, 2015. p. 182-206.
- KULTURELLE BILDUNG. Available in: <<http://www.kubi-online.de>>. Access in: 5 jan. 2017.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phänomenologie der Wahrnehmung.** Berlin: Degruyter, 1974.
- MCLAUGHLIN, Hugh. What's in a Name: 'Client', 'Patient', 'Customer', 'Consumer', 'Expert by Experience', 'Service User'—What's Next? *The British Journal of Social Work*, v. 36, n. 6, p. 1101-1117, 2008. Available in: <<https://academic.oup.com/bjsw/article/39/6/1101/1677129/What-s-in-a-Name-Client-Patient-Customer-Consumer>>. Access in: 20 jan. 2017.
- MOLEQUE DE RUA. Available in: <<http://molequederua.com.br>>. Access in: 5 jan. 2017.
- MUSIKKINDERGARTEN BERLIN. Available in: <<http://www.musikkindergarten-berlin.de/index.php/de/>>. Access in: 10 jan. 2017.
- NACHBARSCHAFTSHEIM SCHÖNEBERG. **Kita Am Kleistpark.** Available in: <<https://kita-am-kleistpark.nbhs.de>>. Access in: 10 jan. 2017.
- NIESSEN, A.; LEHMANN, K. Positives potential im tandem. Ergebnisse einer Interviewstudie zur Aufgabenverteilung im ersten JeKi-Jahr. **Üben & Musizieren**, n. 2, p. 46-48, 2012.
- ORGAN/ASLSP. **Wie langsam ist "So langsam wie möglich"?** 2016. Available in: <<http://www.aslsp.org/de/das-projekt.html>>. Access in: 9 jan. 2017.
- POSNER, Michael. Et al. **Arts and cognition monograph: how arts training influences cognition.** University of Oregon, 2008. Available in: <<http://www.dana.org/Publications/Report/Details>>. Access in: 5 jan. 2017.
- RIBKE, Juliane. Elementare Musikpädagogik, Versuch einer Standortbestimmung. In: RIBKE, Juliane; DARTSCH, Michael (Org.). **Facetten elementarer musikpädagogik. erfahrungen verbindungen hintergründe.** Regensburg: ConBrio, 2002. p. 15-32.
- RITTELMAYER, Christian. **Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten.** 2013. Available in: <<http://www.kubi-online.de>>. Access in: 6 jan. 2017.
- SACKS, Oliver. **Musicophilia.** New York: Picador, 2008.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. **Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung.** 2007. Available in: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf>. Access in: 4 jan. 2017.
- TÜPKER, Rosemarie. **Durch Musik zur Sprache.** Handbuch. Münster: Universität Münster Institut der Musikwissenschaft und Musikpädagogik, 2009.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol**. 2006. Available in: <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>>. Access in: 5 jan. 2017.

UNIVERSITÄT POTSDAM. **Musik in sozialen Feldern und Inklusionskontexten**. 2013. Available in: <http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/musik/assets/Aktuelles/FlyerFachtagung_Inklusion_2013.pdf>. Access in: 11 jan. 2017.

WEINHOLD, Von Anja. Ein Hauch von Brasilien weht durch die Schule. **Lausitzer Rundschau**, 28 may 2003. Available in: <<http://www.lr-online.de/regionen/spree-neisse/spremberg/Ein-Hauch-von-Brasilien-weht-durch-die-Schule;art1050,218768>>. Access in: 5. Jan. 2017.

WIKIPEDIA. **PISA-Studien**. Available in: <<https://de.wikipedia.org/wiki/PISA-Studien>>. Access in: 6 jan. 2017.

Recebido em: 21/01/2017

Aprovado em: 25/02/2017

EXPERIÊNCIAS MUSICAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: NARRATIVAS DE JOVENS INDÍGENAS

*Mara Pereira da Silva (UFT)**

RESUMO

O ensino e aprendizagem em música de jovens indígenas no espaço escolar ainda é algo incipiente na área da Educação Musical. Neste artigo será apresentado um recorte de pesquisa concluída que teve como objetivo investigar os modos como jovens indígenas do Instituto Federal do Pará – Campus Rural de Marabá (IFPA/CRMB) constituem suas experiências musicais. O referencial teórico o qual denomino conceitos operativos da pesquisa foi desenvolvido na área de Educação Escolar Indígena. A metodologia utilizada consiste na abordagem autobiográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012). A técnica de pesquisa incidiu na entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SCHÜTZE, 2011, 2013). Os resultados da pesquisa apontaram que seus colaboradores querem conhecer outras culturas, aprender outras músicas. E nesse jeito de aprender estão abertos tanto para aprendizagens de códigos musicais escritos, quanto à transmissão musical pela oralidade. Processos esses que nos ajudam a pensar em uma educação musical escolar indígena intercultural, cujos aspectos relacionados a como fazer, como ensinar e como aprender estão em constante diálogo e promovendo valores advindos de campos filosóficos, antropológicos e sociológicos.

Palavras-chave: Educação musical. Mídias. Pesquisa autobiográfica.

ABSTRACT

MUSICAL EXPERIENCES IN THE SCHOOL SPACE: NARRATIVES OF INDIGENOUS YOUTHS

The teaching and learning in music of indigenous young people in the school space is still incipient in the area of Music Education. This article will present a research completed that aimed to investigate the ways in which young indigenous people from the Federal Institute of Pará – Campus Rural de Marabá (IFPA/CRMB) constitute their musical experiences. The theoretical framework that I call operational concepts of the research was developed in the area of Indigenous School Education. The methodology used is the autobiographical approach (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012). The research technique focused on the narrative interview (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SCHÜTZE, 2011, 2013). The research results pointed out that the research collaborators want to know other cultures, to learn other songs. And in this way of learning they are open both to learnings of written musical codes, and to musical transmission through orality. These processes help us to think of an intercultural indigenous school music education, whose aspects related to how to do, how to teach, how to learn, are in constant dialogue and promoting values coming from philosophical, anthropological and sociological fields.

Keywords: Music education. Media. Autobiographical inquiry.

* Mestre em Música pela Universidade de Brasília (UNB). Professora de Música no Curso de Educação do Campo – Artes Visuais e Música, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC/UFT). E-mail: maramusic.uft@uft.edu.br

RESUMEN

EXPERIENCIAS MUSICALES EN LA ESCUELA: NARRATIVAS DE JÓVENES INDIGENAS

La enseñanza y el aprendizaje entre la música india joven en las escuelas es todavía algo nuevo en el campo de la educación musical. En este artículo se va a presentar un recorte de investigación terminada cuyo objetivo fue investigar las formas en que los jóvenes indígenas del Instituto Federal de Pará-IFPA Campus rural Marabá (IFPA/CRMB) constituyen sus experiencias musicales. El marco teórico que llamo conceptos operacionales de la investigación se desarrolló en el área de la educación indígena. La metodología utilizada es el enfoque autobiográfico (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012). La técnica de investigación se centró en la entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; SCHÜTZE, 2011, 2013). Los resultados del estudio mostraron que sus empleados investigación quieren conocer otras culturas, aprender otras canciones. Y esta manera de aprender están abiertas tanto para los códigos escritos aprendizaje musical, como la música difundida por la oralidad. Estos procesos que nos ayudan a pensar de una educación musical escolar indígena intercultural, cuyos aspectos relacionados con cómo hacer, cómo enseñar y cómo aprender, están en constante diálogo y la promoción de los valores derivados de los campos filosóficos, antropológicos y sociológicos.

Palabras clave: Educación musical. Los medios de comunicación. La investigación autobiográfica.

1 Introdução e contexto

O artigo se refere a um recorte de pesquisa concluída, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília (UnB), que teve como objetivo geral investigar nas histórias de vida dos jovens indígenas, estudantes do Instituto Federal do Pará – Campus Rural de Marabá (IFPA/CRMB) que frequentam o Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, os modos como eles constituem suas experiências musicais. Essa turma é formada especificamente por indígenas e foi o grupo que me provocou algumas interrogações quanto a minha forma de atuar.

Localizado no município de Marabá, Pará, na BR-155, sentido Eldorado dos Carajás, próximo o Assentamento 26 de Março, distante da cidade de Marabá aproximadamente 28km, o IFPA/CRMB é uma escola pública, integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que surge com a proposta de atender os povos do campo, levando em consideração as especificidades destes sujeitos nos âmbitos cultural, social, ambiental e econômico.

O IFPA/CRMB surgiu a partir das mobilizações e organizações das lutas camponesas por reforma agrária no sul e sudeste do Pará. Dessa luta brotou, como resultado, o estabelecimento de aproximadamente 500 Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária, implementando-se, assim, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, com cursos em todos os níveis e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltados para assentados do sudeste paraense. Assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Campus Rural de Marabá (CRMB) foi construído coletivamente pelos mais variados povos do sul e sudeste do Pará, em um diálogo com comunidades indígenas e instituições que realizam trabalhos com aldeias do sudeste paraense em consonância com a esfera do Fórum de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 2010).

A proposta pedagógica que norteia o CRMB consiste em trabalhar com a educação do campo. Conforme Munarim (2006), a educação do campo é fruto dos movimentos sociais em forma de expe-

riências de educação popular, na qual se reivindica uma escola pública de qualidade como direito de todos e dever do Estado.

Os povos do campo atendidos no IFPA/CRMB são “[...] **prioritariamente jovens**, compreendidos como agricultores familiares, camponeses, agro-extrativistas, quilombolas, **indígenas**, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores rurais assalariados sindicalizados” (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 2010, p. 26, grifo nosso).

Uma vez que o IFPA/CRMB foi instituído para atender os povos do campo, essa instituição recebeu uma demanda das populações indígenas solicitando a implantação de cursos em consonância com os objetivos e projetos específicos dessas populações. Como resposta a essa demanda, através da oferta de vagas no Curso Técnico em Agroecologia dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, a escola tem como proposta desenvolver uma educação escolar indígena que atenda as legislações que regem esse tipo de educação.

De acordo com o PPP/CRMB, o *campus* deverá desenvolver uma política de educação escolar indígena, com prioridade para a oferta de cursos técnicos integrados, assumindo a educação intercultural como um dos seus princípios político-pedagógicos (INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, 2010). A perspectiva intercultural, também denominada por Candau (2008) de multiculturalismo interativo, é explicitada pela autora como a “[...] mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articule políticas de igualdade com políticas de identidades” (CANDAU, 2008, p. 51). Aprende-se desta afirmação que para um avanço em edificações de sociedades que desenvolvam a interculturalidade é preciso que exista uma troca entre as diferentes culturas de forma que nenhuma delas seja vista como superior ou inferior à outra. Essa sociedade mais justa pode e deve ser construída de diversas maneiras, envolvendo a participação de todos.

Os colaboradores da pesquisa foram sete, cujas idades variam entre 19 e 25 anos, que decidiram serem identificados nessa pesquisa pelos seguintes pseudônimos: Ararandewa, Trocará, Barreirinha, Parkatejê, e dois por Guajajara. Então para diferenciar, tomei a liberdade de identificá-los por Guajajara I e Guajajara II. Um dos colaboradores

preferiu ser identificado por seu próprio nome, André Atikum.

Os caminhos metodológicos empregados para alcançar os objetivos desta pesquisa, comungam do pensamento de Delory-Momberger (2008, 2012). Ao estabelecer aspectos teórico-metodológicos concernentes à biografia, a autora entende que a narrativa consiste em trazer o movimento da vida, contando como um ser tornou-se o que ele é. Assim, a partir do momento em que a pessoa narra a sua história para o pesquisador, podemos denominá-la como uma biografia. A partir do momento em que a pessoa narra a sua história para o pesquisador, podemos denominá-la como uma biografia. Delory-Momberger (2012, p. 524) afirma que “A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social”.

De acordo com a autora, qualquer que seja o quadro ou o campo de estudo mobilizado, a finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento X de sua existência e de sua experiência (DELORY-MOMBERGER, 2012). Portanto, ao narrar-se, o sujeito está compondo sua própria história, à sua maneira, com sua linguagem e visão de mundo (ABRAHÃO, 2012).

De acordo com Elizeu Souza (2007), as pesquisas como fontes autobiográficas conferem um estatuto teórico-metodológico para uma compreensão das práticas educativas e escolares. Assim, as narrativas de alunos indígenas do CRMB se inscrevem numa perspectiva da educação musical escolar indígena.

A pesquisa autobiográfica consiste em compreender os significados daquilo que o indivíduo narra de sua história (GAULKE, 2013). Portanto, dar possibilidades de enxergarem as histórias de vida de jovens indígenas, justificável pelos sujeitos, objetos da pesquisa, nos leva a compreender as problemáticas existentes, neste caso, na educação musical escolar indígena. No caso da educação musical, “[...] a pesquisa autobiográfica em educação musical se inscreve na condição humana de um sujeito que conta, por meio de sua relação com música, o que ele é, ou poderá vir a ser” (ABREU,

2014, p. 75). Portanto, ao contar suas experiências musicais, os colaboradores desta pesquisa narram os sentidos e significados que a música teve, tem e poderá ter em suas vidas.

A técnica de pesquisa incidiu na entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2011, 2013). A entrevista narrativa tem como premissa estimular o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. O sujeito fica livre para falar espontaneamente sobre determinada temática apresentada pelo pesquisador. No caso dessa pesquisa foi sobre experiências musicais.

Ao desenvolver o processo de entrevista, fui percebendo que os colaboradores da pesquisa traziam em seus relatos elementos relacionados tanto à sua individualidade quanto ao seu contexto cultural, comprovando que a “[...] composição da própria história segue parâmetros sociais, da cultura regional, mostrando o quanto os desejos e vontades dos outros são incorporados nos do sujeito narrador” (ABRAHÃO, 2012, p. 59).

Ao fazer análises coletadas por meio das entrevistas narrativas, parti da ideia de encadear passos para esse tipo de análise (SCHÜTZE, 2013). A partir desses relatos organizados e encadeados em forma de acontecimentos, procurei interpretar e compreender os modos que esses colaboradores constituem suas experiências musicais. Para facilitar o processo de ordenamento dos acontecimentos das narrativas individuais, dividi as entrevistas em três eixos narrativos: música na aldeia, música em outros espaços formativos e música no IFPA/CRMB. Destaco neste artigo parte das análises, mais especificamente o terceiro eixo, denominado Música no IFPA/CRMB.

Narrativas de experiências musicais de jovens indígenas (NEMJI) no IFPA/CRMB

Para que o pesquisador seja o mais fiel possível às interpretações do colaborador, é necessário que o investigador obtenha um conhecimento bastante preciso do campo empírico e dos contextos observados para, assim, apreender, apreender e compreender as biografias individuais (DELORY-MOMBERGER, 2012). Jovchelovitch e Bauer

(2002) entendem que compreender uma história é captar não apenas como o desenrolar dos acontecimentos é descrito, mas também a rede de relações e sentidos que dá à narrativa sua estrutura como todo.

O sentimento de pertença dos colaboradores da pesquisa foi o mote do desencadeamento das narrativas. Para eles, é preciso ser de algum lugar, fazer parte de uma história. É preciso ter um tempo para que a experiência aconteça, pois a temporalidade é uma dimensão constituinte da experiência humana (DELORY-MOMBERGER, 2012). E essa experiência humana é desencadeada dentro de um espaço onde se desenrolam os acontecimentos da vida. E esses acontecimentos ganharam forças nas narrativas dos colaboradores em suas histórias de experiências musicais.

O fato de o IFPA/CRMB ter professor de música concursado para atuar na disciplina Artes e Cultura configura-o, portanto, como um espaço de ensino e aprendizagem musical. Ao adentrarem no espaço escolar do IFPA/CRMB, os jovens indígenas têm como compromisso devolverem às suas comunidades os conhecimentos adquiridos no espaço escolar, ressignificando-os nesse processo de transmissão. O aluno indígena, ao se inserir no CRMB, tem consciência do seu papel perante a sua comunidade, ou seja, o que se aprende na escola deve ser devolvido à comunidade para que haja uma ressignificação dos conhecimentos locais (CLANCLINI, 2008). No caso da música não é diferente, os jovens colaboradores da pesquisa contam sobre o que pensam da escola como um local que tem o compromisso de incentivá-los na manutenção das práticas culturais de suas aldeias, bem como trabalhar com outras culturas como a do não índio para que, assim, os estudantes possam ampliar conhecimentos. Essa visão sobre o papel da disciplina Artes e Cultura, no IFPA/CRMB, é entendida por Ararandewa da seguinte maneira:

Aqui no IFPA, no nosso curso tem a Disciplina de Artes e Culturas que visa isso também, que é incentivar nós enquanto povos indígenas a recuperar a nossa cultura em relação à música, o significado da música. E também visa ensinar, passar parte do conhecimento da música do não índio pra nós enquanto povos indígenas. Porque nós já estamos na música, aprendendo na aula de teclado, aprendendo a tocar teclado, aprendendo a tocar violão. Isso é muito

importante pra nós, porque nós já temos indígenas, não da minha tribo, mas de outras tribos, que sabem tocar esses instrumentos. Nós temos aldeias que tem banda de música, músicas evangélicas, temos Brô MC's do povo Guarany kaiwa, que também tem uma banda de Hip Hop, rap na verdade, rap protestante. E outros cantores também, que são indígenas e que cantam vários ritmos de música como forró, sertanejo, entre outros.

Na visão do colaborador, a escola tem a responsabilidade de promover novos conhecimentos sistematizados, mas também tem o compromisso de “recuperar” culturas musicais. As palavras de Ararandewa remetem à escola como um espaço que potencializa as práticas culturais tanto na escola como nas aldeias. No caso desses colaboradores do sudeste do Pará, que é uma região marcada pela luta da terra e a implantação dos grandes projetos do governo, em que as ameaças são constantes, tanto nos aspectos sociais, como econômicos, ambientais e culturais, o colaborador atribui à escola a tarefa de criar meios para valorizar suas culturas. Além disso, o colaborador parece evidenciar políticas afirmativas da educação escolar indígena que têm como objetivo “[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas” (BRASIL, 1996). Tratando-se da Educação Musical, neste caso educação musical escolar indígena (EMEI), as culturas musicais não podem ser excluídas desse processo de recuperação e reafirmação das identidades musicais desses povos. Por isso, cabe à EMEI mais esse compromisso para que esse processo aconteça.

Ararandewa conta que a música do não índio é ressignificada na aldeia, tomando novos modos de fazerem música em grupos como: MC's, grupos de rap, bandas evangélicas. Esses grupos têm se apropriado de diferentes gêneros e estilos musicais. Isso já é uma prática constante entre os jovens indígenas. Contudo, é na escola que os significados, os códigos musicais, a reflexão sobre os conhecimentos musicais e a prática de instrumentos musicais organizadas, sistematizadas dentro do contexto “aula” parecem ser o diferencial que Ararandewa acredita ser o papel da escola. Os conhecimentos sistematizados remetem aos direitos dos povos indígenas que constam no parágrafo II LDB, sobre a

necessidade de obter “[...] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas” (BRASIL, 1996). Ararandewa, ao expressar que o papel da disciplina Artes e Cultura é “passar parte do conhecimento da música do não índio”, deixa claro que a educação intercultural é um dos princípios pedagógicos da Educação Escolar indígena proposta pelo CRMB. Em seu relato, o colaborador mostra valorizar a inter-relação de culturas musicais diversificadas, ou seja, do índio e do não índio, dando significados à cultura do outro, como o aprendizado dos instrumentos musicais do não índio, quando explana: “[...] porque nós já estamos na música, aprendendo na aula de teclado, aprendendo a tocar teclado, aprendendo a tocar violão”. O colaborador anuncia valores de fundo, como bem esclarece Schütze (2013), de que essa relação musical que ocorre na escola na perspectiva de recuperar a cultura musical de seus povos não isola nem exclui a cultura musical do outro. Segundo Swanwick (2003), quando o ser humano se expõe a outras culturas, esse processo acaba ajudando a compreender a sua própria cultura. Neste sentido, a fala de Ararandewa remete à importância da troca cultural, sendo a escola um espaço educativo para as transformações dos valores, neste caso valores musicais. Ao falar da música na escola, Ararandewa nos lembra da pergunta feita pelo compositor e professor de música Murray Schafer (2011, p. 296): “o que deve ser ensinado?”, referindo-se à educação musical. Para o autor, a música de outras culturas deve ser estudada e o educador comete falhas quando não amplia o repertório do aluno. Segundo Schafer (2011), interessa que jovens façam suas próprias músicas, seguindo suas intenções, conforme acharem melhor, pois por muito tempo permaneceu a ideia de que estudar música seria conhecer a história da música ocidental. No caso de Ararandewa, suas intenções em aprender a música do não índio, conhecer outras culturas musicais e outros ritmos como o forró e o sertanejo estão voltadas para possibilidades de praticá-los em grupos musicais com jovens de sua aldeia, como já acontece com outros jovens indígenas, como é o caso do grupo de rap Brô MC's. Ainda tratando das aulas de Artes e Culturas, Ararandewa aborda a necessidade de usar esse espaço da aula

para “entender o que é a música do não índio”. O colaborador demonstra vontade e necessidade de familiarizar-se com a música do outro, de forma que não lhe causa impactos, nenhum tipo de estranhamento se deparar com o que é diferente de sua cultura musical. Assim narrou Ararandewa:

E aqui [escola], a gente busca entender o que é a música do não índio, e tentar assimilar isso, e levar também conhecimento para nossa comunidade, do não índio. O nosso papel aqui enquanto estudantes do curso técnico em agroecologia é buscar conhecimento aqui, levar pra nossa aldeia e repassar para os que estão lá. Eles têm uma fé muito grande em cima de nós que é pra gente estar buscando esse conhecimento. Por exemplo, a aula de violão a gente está aprendendo a tocar. A gente pode muito bem estar comprando instrumentos e estar levando pra lá [aldeia] pra estar ensinando para os nossos parentes que estão lá, aula de teclado e outros instrumentos também.

A sequência narrativa apresentada na exposição de Ararandewa lembra o que Schütze (2013) nos ensina sobre uma forma de fazer análise narrativa. Segundo o autor, ao abstrair o conteúdo não indexado, o pesquisador deve observar não só o que está sendo narrado, mas como a narrativa está sendo construída. Dessa maneira, o pesquisador olha para o todo da história que está sendo narrada, observando a sequência da etapa narrada (SCHÜTZE, 2013). Tomando as premissas de Schütze (2013) e a fala acima de Ararandewa, é possível ver na sequência narrativa do colaborador a construção de sua ideia e argumentos. O colaborador fala da escola como um local para “entender”, “assimilar”, “levar o conhecimento” à sua comunidade. Esse esquema de ação apresentado na sequência narrativa de Ararandewa afirma aquilo que Delory Momberger (2012, p. 533) diz sobre a “[...] atitude que adotam de forma recorrente na sua relação com as situações, com os acontecimentos, e na forma como agem e reagem”. Essa forma como Ararandewa organizou o seu relato mostra os “interesses culturais e profissionais. E cada um desses interesses é objeto de uma exploração prévia antes de ser progressivamente afastado em favor do último interesse retido” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 534). As palavras de Delory-Momberger nos ajudam a pensar nos interesses culturais e profissionais

de Ararandewa, que são culturalmente apreender a música do não índio para assimilar, ou seja, “[...] incorporar novos conhecimentos e experiências ou informações à estrutura intelectual” da pessoa (LAKOMY, 2008, p. 33). Uma vez apreendidos e incorporados novos conhecimentos dentro de uma estrutura intelectual, Ararandewa progride na sequência de ações para aquilo que, de fato, ele tem como interesse retido, que é desempenhar o papel de alguém comprometido em buscar conhecimentos musicais e repassa-los aos membros de sua comunidade, incentivando a aquisição de instrumentos musicais “pra estar ensinando para os nossos parentes que estão lá, aula de teclado e outros instrumentos também”. Essa sequência de ações explicitadas na narrativa de Ararandewa mostra que há várias sequências de ações para se chegar progressivamente àquela que quer reter, isto é, ensinar música. Para que isso aconteça, Ararandewa organiza uma sequência de ações que envolve um “[...] agir estratégico, progressivo, arriscado, expectativo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 534). Esse esquema de ação aparece no relato do colaborador na forma que ele expressa como obter meios para alcançar o seu objetivo, que é ensinar música. Para que esse objetivo seja alcançado, o colaborador narra um agir progressivo, explorando dentro da escola as possibilidades de entender e assimilar a música do não índio. Em um esquema de ação arriscado, o colaborador demonstra seus interesses pelas opções profissionais como a de investir em compra de instrumentos musicais e ensinar aos “parentes [...] outros instrumentos também”. Por fim, a expectativa trazida por Ararandewa no seu relato é colocar-se numa posição de querer ver isso acontecer, isto é, “dar aula de teclado e outros instrumentos também”. A atitude do colaborador é a de se abrir para conhecer o novo, apresentando-se como um ser intercultural. Ao pronunciar que as pessoas da aldeia “têm uma fé muito grande em cima de nós, que é pra gente estar buscando esse conhecimento”, ele evidencia a credibilidade que a aldeia lhe deu, a autonomia para buscar novos conhecimentos no espaço escolar e levá-los para a comunidade. Observa-se nesse caso a confiança que a aldeia deposita não só no seu aluno representante, mas também na escola como uma transmissora de conhecimentos, tidos como patrimônio cultural.

Ararandewa diz que essa atitude, relacionada à trocas de conhecimentos entre culturas musicais, é o que dá sentido à relação das pessoas com a música. Há, como relata o colaborador, uma interação entre pessoas, músicas e culturas.

Estamos tentando também repassar isso pro não índio, pra ele entender como é a música na nossa aldeia. É como se fosse um intercâmbio, uma troca de conhecimento. A gente aprende a cultura do não índio e o não índio entende a nossa, porque isso é muito importante, a música para nos ela tem um significado especial e vamos lutar sempre pra isso, juntamente com a professora [...] da disciplina de Artes e Culturas, pra gente estar tentando recuperar, entender a do branco e tentar recuperar a nossa com mais velocidade.

O colaborador dá em sua narrativa aquilo que Merriam (1964) chama de compreensão da cultura como teia de significados que conferem sentido à ação de grupos sociais. O colaborador reconhece que estando na escola não dá para falar de músicas e culturas no sentido singular, pois o papel da educação musical, segundo Jorgensen (1997, p. 66), “[...] é a manutenção dos mundos musicais, cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas”. E a expectativa de Ararandewa é “recuperar” por intermédio das aulas na disciplina Artes e Cultura a sua cultura “com mais velocidade” e “entender a do branco”. Isso remete também às palavras de Brand (2001, p. 36), que apresenta, entre os desafios da Educação Escolar Indígena, “[...] a necessidade de discutir e avançar nas condições necessárias para uma educação intercultural”, especialmente no que se refere à autonomia e ao estabelecimento de relações mais igualitárias entre comunidades indígenas, a sociedade civil e o Estado. Ao propor a “troca de conhecimento” musical entre sua comunidade e outros povos, Ararandewa explica o que seriam essas relações igualitárias entre sociedades indígenas e não indígenas:

A gente [precisa] entender um pouco da cultura deles, do não índio e tentar viver em um Brasil feliz, solidário e capaz de respeitar, ser um país sem preconceito, sem racismo, e que possamos viver em paz, sem violência, na solidariedade, muita paz, harmonia e amor.

Ararandewa partilha em seu relato uma visão de mundo que coincide com um dos papéis que

a escola deve desenvolver no aluno. A escola tem como missão proporcionar conhecimentos específicos, mas também discutir valores para a vida. É, no sentido dado por Paulo Freire (2001), uma educação calcada no humano, nos valores éticos, em que é preciso existir o diálogo e uma forte esperança de mudança social. O colaborador apresenta na narrativa a seguir o que espera da escola nessa relação de interculturalidade. É não somente a troca de conhecimentos, mas aspirar novos conhecimentos:

O que eu espero das aulas de Artes e Culturas, das aulas de música, dos instrumentos, o que eu espero é **absorver o máximo de conhecimento possível** repassado pela professora, no sentido de aprender a tocar um violão, teclado em vários ritmos. E pegar esse conhecimento e implantar dentro da minha comunidade, que todos nós sabemos que nós enquanto povos indígenas não estamos mais isolado, só nós e a natureza, esse contato com o branco está muito forte, então a gente está sendo incluído na cultura do branco, queremos aprender, levar pra nossa comunidade e fazer igual os brancos, tocar as músicas, nós podemos muito bem ser um cantor sertanejo universitário, cantor de Hip Hop, rap, cantor de forró de qualquer outro ritmo, né? O que a gente pensa é isso, como falei antes, nós já temos cantores não do meu povo, mas de outros povos nós já temos, principalmente levar pra comunidade, pois a música é sinônimo de igualdade, de inclusão social, solidariedade, de paz, pra nós a música significa tudo isso (ARARANDEWA, grifo nosso).

Nesse sentido dado por Ararandewa, as aulas de música na EMEI têm como função abordar conteúdos tanto da cultura musical indígena quanto de outras culturas, para que haja trocas e se promovam novos conhecimentos, favorecendo um diálogo entre seres interculturais. O colaborador deixa entender a necessidade do diálogo não somente entre pessoas e culturas, mas entre áreas do conhecimento, como, por exemplo, as subáreas da música como a etnomusicologia e a Educação Musical. Essa aproximação entre subáreas do campo da música foi observada por Queiroz (2010), que analisou, discutiu caminhos, fronteiras e diálogos que caracterizaram a inter-relação da educação musical com a etnomusicologia. Para o autor, a etnomusicologia é uma área que está cada vez mais próxima da Educação Musical, “[...] tendo em vista

que seu foco de abordagem está relacionado com a dimensão cultural e social que caracteriza as diferentes facetas do fenômeno musical” (QUEIROZ, 2010, p. 114). Qualidades de um ser intercultural também são expressas por Barreirinha: “Seria bom se eu aprendesse, porque eu poderia ensinar os outros jovens que estão lá na aldeia e gostariam de aprender a tocar”. O colaborador, antes de ir para o CRMB, já havia tido contato com o violão por meio de um professor que havia em sua aldeia. A esse respeito ele disse: “Ao vir estudar no CRMB começo a ter contato novamente com o violão. Eu comecei [...] pegar [novamente no] violão depois que comecei a ter aula de música aqui na instituição”. Outro ponto abordado pelo colaborador, assim como o fez Ararandewa, é a importância de conhecer a cultura do não índio na EMEI:

Essas aulas são importantes porque a gente pode também conhecer a história dos ritmos, a história da música, a história dos instrumentos, saber os nomes, as notas musicais desses instrumentos. Não são coisas fáceis, mas essas coisas são muito importantes pra gente, e através dessas aulas a gente pode estar conhecendo tudo isso, e é por isso que essas aulas são muito importante, principalmente para essas pessoas que querem alcançar um objetivo.

Ao falar sobre a disciplina Artes e Culturas e as oficinas de música, o que o colaborador considera relevante são, além das aulas de instrumento musical, violão e teclado, a aprendizagem de conceitos e nomenclaturas e os aspectos históricos que fundamentam a área da música. Isso remete às palavras de Jusamara Souza (2014) sobre a importância de conhecer a nossa história e compreender as várias histórias que podem contribuir no conhecimento das características, espaços e individualidades de cada lugar em que a educação evolui de uma forma singular. As diferentes aprendizagens no campo da música, sejam práticas, teóricas ou históricas, são para Barreirinha motivos para se estar na escola. Para ele, esse foi o momento para retomar seus estudos, principalmente nos instrumentos musicais que sempre teve vontade de aprender. No caso, ele retoma a aprendizagem do violão e tem a possibilidade de iniciar também seus estudos no teclado:

Depois que começou a ter aula de música aqui na instituição [...] foi muito importante, achei muito

importante e também que eu pude retomar as aulas daqueles instrumentos que eu sempre tive a vontade de aprender, que era de violão e teclado. Então, essas aulas foram muito importantes, essas aulas de artes, música, é porque a gente pode estar fazendo aquilo que... tudo aquilo que a gente pretende fazer. E é uma hora também que a gente pode aprender a ensaiar de vários tipos de instrumentos, e a gente pode estar conhecendo também.

Outro fato que Barreirinha considera primordial em relação a essas aulas de música na escola é a projeção do seu vir a ser, quando se refere ao que “a gente pretende fazer”. Em relatos anteriores, Barreirinha deixa claro suas intenções de frequentar uma escola de nível médio e profissionalizante. O verbo “pretender” remete ao futuro que o jovem indígena pretende construir com a música. Ele explica as aulas de música com todas essas características mencionadas, como aprendizagem de códigos musicais e aspectos históricos, teóricos e práticos são fundamentais para “aquilo” que ele considera bases fundamentais do conhecimento de uma área. E explica que só conhecendo e praticando é que poderá realizar o que Josso (2004) chama de busca do sentido. Esse sentido consiste, segundo a autora, na construção de propósitos pelo sujeito que se constituem em projetos para viver melhor. Indo nessa mesma linha de narrativas, Guajajara I considerou as aulas na instituição muito importantes, pois um dos seus desejos era tocar violão e reconhecer algumas notas, situação que parece deixá-lo bastante satisfeito. Assim como Barreirinha, Guajajara I também valoriza o aprendizado de códigos musicais, como a identificação de notas:

Comecei a estudar no instituto federal aos meus 16 anos, é... onde tive contato com outros... outros indígenas de outras etnias, e... aí eu também, quando passei a estudar no Instituto Federal, eu gostei, passei também a gostar do rap. Os horários que eu mais ouço música é a noite, quando eu vou dormir e ao meio dia, no horário de descanso. E a música tradicional também a gente tem como oportunidade, algumas vezes, em alguns eventos que a gente está se apresentando.

A inserção de Guajajara I no IFPA influenciou suas escolhas e gosto musical. Essa situação pode ser observada quando ele diz: “[...] quando passei a estudar no Instituto Federal, eu gostei, passei

também a gostar do rap”. Podemos dizer que no IFPA a música despertou as experiências estéticas do colaborador. Para Swanwick (2003, p. 19), a definição de estética é vista de várias maneiras, sempre levando em consideração o estético, o artístico e o afetivo. Para o autor, a estética é a busca de significados. Ele acredita que a “atividade musical é única” e que a música é um “caminho de conhecimento, de pensamento, de sentimento”. Mesmo Guajajara I tendo o interesse pelo rap, percebe-se na narrativa do colaborador a importância da música tradicional de seu povo no ambiente escolar. Para o colaborador, estar “se apresentando”, demonstrando a “música tradicional” do seu povo em eventos escolares parece ser algo pelo qual ele tem grande apreço, tem muito significado para ele. Do mesmo modo que Guajajara I, os eventos culturais que acontecem na escola são de grande apreço para os outros colaboradores da pesquisa, e é um momento em que eles precisam representar seu povo. A esse respeito, trago alguns fragmentos narrativos dos colaboradores. Ararandewa diz: “somos oito povos, a gente se insere os oito”. Ele se coloca como uma pessoa que se junta aos seus colegas para aprender a cultura deles. O colaborador diz: “Aqui eu aprendi muita coisa também, assim, em relação à cultura dos outros povos”. Essa fala esclarece que mesmo em uma turma formada especificamente por indígenas, as culturas musicais tradicionais dos colaboradores diferem entre si, estão relacionadas às suas etnias e aldeias. Ao dizer que acabou “aprendendo a cultura do povo Parkatêjê, Akrantekatejê, Guajajara, Guarany-Kaiwa e eu sei cantar as músicas deles, eles aprenderam a cantar as minhas”, o colaborador demonstra consciência de conviver em uma sociedade plural e reafirma o direito às diferenças musicais existentes nos grupos sociais.

Segundo Candau (2008, p. 47), o direito à diferença “não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro”. Essa consciência de conviver em uma sociedade plural é abordada por André Atikum: “Aqui na escola que eu aprendi a música de outros povos, [...] como do surui, gavião, eu aprendi a cantar”. A escola parece ser, para o colaborador, um espaço, nos termos de Candau (2008), onde as diferenças são dialeticamente integradas. Outro elemento trazido por Ararandewa sobre o direito às

diferenças musicais é expressado pelo colaborador ao dizer: “Quando tem os eventos aqui a gente canta uma música de cada povo e isso é muito importante pra nós”. Ao dizer “isso é muito importante pra nós”, o colaborador coloca a importância de garantir no espaço escolar, nos eventos culturais, o direito às diferenças musicais, tanto seu como dos demais colegas indígenas. Outro colaborador que aborda a importância de estar apresentando sua música no espaço escolar é Guajajara I: “Aqui no Instituto Federal às vezes a gente tem algumas oportunidades de estar apresentando a nossa... a nossa música, da nossa tradição”. Assim como Ararandewa e André Atikum, Guajajara I socializa que “existem vários povos aqui, cada etnia canta a sua música e a gente canta sempre as nossas músicas, que são várias”. Na narrativa desse colaborador, todos têm oportunidade de participar dos momentos festivos na escola cantando sua música, nenhum dos povos é excluído do processo. Ainda sobre esse assunto, Parkatêje diz que “o contato que a gente tem com a música [do branco] é nas noites culturais, nas festas aonde a gente... eles apresentam aí a música deles e a gente participa, apresenta a nossa também”. Segundo o colaborador, a música o tem acompanhado nos jogos escolares: “Eu participei uma vez só dos jogos daqui, que foi em Tucuruí. A gente cantava, eu mais o meu colega [...] de vez em quando a gente cantava as nossas músicas cultural da nossa aldeia lá, representando pro pessoal”. Além das noites culturais, dos jogos citados por Parkatêje, trago em minha memória, como professora nesse espaço escolar, a II Mostra de Arte, que teve como temática “A arte na cultura indígena”, momento no qual esses estudantes oportunizaram aos não indígenas conhecerem sua cultura. E a III Mostra de Arte, cuja temática foi “Arte, interculturalidade e desenvolvimento sustentável”, em que esses estudantes cantaram e dançaram a música de cada um dos povos indígenas do curso. O jovem indígena Guajajara I aborda em sua narrativa as lembranças das experiências musicais de sua aldeia ao participar dos momentos festivos e coletivos no espaço escolar:

Eu... lembro da minha aldeia, lembro dos meus avós. E sem falar que lembro das festas que tinham... que tinham quando eu estudava na aldeia, e era muito bom. Aí começo a lembrar daquilo, e me sinto mais

alegre ainda estando ali com eles; aqui a gente se sente assim também

A narração desse jovem nos leva a refletir sobre as perspectivas interculturais abordadas por Candau (2008), que valorizam as diferenças e defendem o diálogo entre as diversas culturas, sem considerar uma cultura superior a outra, promovendo o intercâmbio entre várias culturas para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. E, nessa consonância, é isso o que propõe o PPP do curso, ou seja, promover no espaço escolar aulas, oficinas e eventos que tenham um enfoque intercultural. A escola parece ser um “espaço intermediário” dos colaboradores da pesquisa. O pesquisador Swanwick (2003, p. 37) diz que, nesse espaço intermediário, “nós articulamos e compartilhamos nossa experiência de mundo”. Então, para esses colaboradores, o espaço da escola é o local de trocas e partilhas entre professores, colegas de classe e outros sujeitos que formam o ambiente escolar. Assim como os colaboradores anteriores, Trocará afirma em sua narrativa a importância da troca de conhecimentos. Para ela, o importante não é só levar da escola para a aldeia, mas também trazer da aldeia para a escola.

Quando eu saio daqui do colégio para o tempo aldeia eu levo uma experiência muito boa, as coisas que eu aprendo aqui, e as coisas novas daqui do colégio, como música, até mesmo as aulas de cada professora que passam na sala de aula. Isso pra mim é muito importante, e também não só daqui levar pra lá, de lá também trazer daqui, de lá da aldeia também trazer aqui pro colégio, passar para os professores.

Trocará tenta justificar por que é “muito importante” participar das aulas de música no colégio. Essa justificativa pode ser aclarada quando a colaboradora diz: “participar das aulas aqui pra mim eu acho muito importante, porque cantar músicas indígenas, não indígenas pra mim é muito importante, tocar esses instrumentos, cantar”. Sua justificativa em considerar a aula “muito importante” demonstra, assim como os colaboradores anteriores, qualidades que remetem a um ser intercultural, ao valorizar nas aulas a possibilidade de “cantar músicas indígenas e não indígenas”, valorizando as “experiências” que ela considera “boa”, levando para a aldeia e trazendo da aldeia para a escola,

dando valor à troca de conhecimentos. A colaboradora evidencia a necessidade de compartilhar suas experiências obtidas no Tempo-Espaço escola com as demais pessoas de sua aldeia, durante o Tempo-Espaço aldeia. Ao falar sobre “experiência”, Trocará aclara que a escola não é só um espaço para obter informações, para se extrair aprendizagens. No caso das escolas que possuem a alternância pedagógica, como é o caso do IFPA/CRMB, há um tempo para que o sujeito volte para o seu Tempo-Espaço aldeia e reflita sobre aquilo que lhe é familiar e adquira novos jeitos de enxergar o mundo que o rodeia. E que durante o Tempo-Espaço/retorno organize, sistematize e socialize suas aprendizagens com os colegas e grupos de educadores. E isso só é possível pela experiência. A experiência torna-se enriquecedora para a colaboradora quando ela retorna à sua comunidade para vivenciar o Tempo-Espaço aldeia. Esse Tempo-Espaço aldeia é o momento em que Trocará tem a possibilidade de ressignificar os conhecimentos apreendidos na escola, das experiências que foram significativas. É o momento em que ela se torna protagonista no seu processo de conhecimento ao “levar” para aldeia os conhecimentos obtidos, tornando-se assim autônoma no seu processo de aprendizagem. Trocará adquire a experiência porque está disponível a aprender dentro dessa temporalidade que lhe é concedida. Ela elucida um diálogo possível entre o Tempo-Espaço escola e Tempo-Espaço aldeia, que compõem a alternância pedagógica, favorecendo a oportunidade de vivenciar seu processo formativo em tempos/espacos diferentes, contribuindo para o seu enraizamento no campo e em sua autonomia. Isso é possível de ser verificado na narrativa que a constitui, pois, parafraseando Delory-Momberger (2008), não se adquire experiência só pela temporalidade, mas pelo que se narra dessa experiência na temporalidade.

Algumas considerações

Em se tratando do relacionamento desses jovens com a música no ambiente escolar, as festas, os eventos culturais que acontecem na escola contribuem na apropriação e transmissão musical dos sujeitos. Esses momentos atribuídos aos eventos culturais da escola são tidos como espaços de trocas

interculturais. Ao incorporar elementos de outras culturas musicais, os jovens defendem o diálogo entre culturas para compartilhamento de experiências, aprendizado e ressignificação de novos conhecimentos musicais. Assim, a escola é vista como um espaço potencializador de práticas culturais, cujo papel de ensino consiste em mediar conhecimentos sistematizados ou não pela sociedade.

Ao se apropriar de conhecimentos sistematizados de forma diferente do que aprendeu na cultura da transmissão oral, os sujeitos ampliam jeitos de aprender e de transmitir conhecimentos musicais. Os jovens frequentam diferentes lugares, conhecem outras pessoas e músicas, transmitem sua cultura musical e se apropriam de outras, sem perder os seus laços de pertencimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em rede**. Natal: EDUFRN, 2012.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Educação musical e autobiografia: aproximações epistemológicas a partir da história de vida do maestro Levino Ferreira de Alcântara. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Biograph, 2014.
- BRAND, Antônio. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade da equidade. Série estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 12, p. 35-43, jul./dez. 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 1-2.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Rezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CANDAU, Vera Lúcia. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira em Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 90-113, set./dez. 2012.
- _____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GAULKE, Tamar G. **Aprendizagem da docência em música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica**. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Campus Rural de Marabá**. Marabá, PA, 2010.
- JORGENSEN, E. **In search of music education**. Urbana: University of Illinois Press, 1997.
- JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.
- LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.
- MERRIAM, A. O. **The anthropology of music**. Evanston: North Western University Press, 1964.
- MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 15-26.
- QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Revista Opus**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/221/201>>. Acesso em: 14 jan. 2015.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SWANWINCK, Keith. **Ensinando musica musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-238.

_____. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografias, histórias de vida e práticas de formação. In: DIAS, Antonio D.; HETKOWSKI, Tânia M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, PR, v. 22, n. 33, p. 109-120, jul./dez. 2014.

Recebido em 15/01/2017

Aprovado em: 29/03/2017

O PROJETO “A MÚSICA DA GENTE”: ENTREVISTA COM CARLOS KATER

*Regina Marcia Simão Santos (UNIRIO) **

*Carlos Kater (USP) ***

RESUMO

Entrevista inédita com Carlos Kater feita por Regina Marcia S. Santos, abordando as características do projeto “A Música da Gente”. São apresentadas aqui informações básicas sobre esse projeto original de criação instrumental coletiva, realizado em escolas públicas da periferia de São Bernardo, pelo qual já passaram mais de 900 crianças (faixa etária de 8 a 11 anos). Vários estudiosos comentaram “A Música da Gente”, mas nessa entrevista o seu criador e diretor faz referência particular a alguns dos conceitos, definições e princípios fundamentais que sustentam a proposta do ponto de vista do engajamento dos educadores musicais, face a uma formação humana mais ampla, incluindo, sem exceção, todos os envolvidos na relação de aprendizagem. Estamos aqui diante de um contraponto entre entrevistado e entrevistadora, focado num tema e projeto de alta relevância, do qual emergem reflexões originais valiosas para os profissionais da educação que atuam hoje na formação musical de crianças nas diferentes cidades do Brasil.

Palavras-chave: Educação musical. Composição coletiva infantil. Música e formação humana. Papel do educador.

ABSTRACT

PROJECT “A MÚSICA DA GENTE” (“OUR MUSIC”): INTERVIEW WITH CARLOS KATER

An unpublished interview with Carlos Kater done by Regina Marcia S. Santos, in which he talks about some characteristics of the Project “A Música da Gente” (“Our Music”). We present the basic information about this original instrumental collective creation project, carried out in public schools in suburban areas of São Bernardo, which has affected more than 900 children (from 8 to 11 years old). Several scholars have commented on “A Música da Gente”, but in this interview its creator and director makes particular reference to some of the concepts, definitions and fundamental principles that support its proposal from the perspective of the engagement of musical educators in relation to a broader human formation, including, without exception, all those involved in the learning relationship. In this interview we are presented with a counterpoint between interviewee and interviewer, and the focus in such important

* Doutora em Comunicação. Mestre em Educação e Bacharel em Piano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor Adjunto IV (UNIRIO). Membro do Grupo de Pesquisa Música e Educação Brasileira. E-mail: regina.marcia.simao@gmail.com

** Doutor em Musicologia pela Universidade de Paris IV – Sorbonne. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Professor Titular pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: carloskater@gmail.com

project and theme generates many valuable reflections to those education professionals that currently work towards children’s musical education in different cities in Brazil.

Keywords: Musical education. Kids’ collective composition. Music and human formation. Educator’s role.

RESUMEN

EL PROYECTO “A MÚSICA DA GENTE”: ENTREVISTA CON CARLOS KATER

Entrevista inédita con Carlos Kater hecha por Regina Marcia S. Santos, que abarca las características del proyecto “A Música da Gente” (“Nuestra música”). Se presentan aquí informaciones básicas sobre este proyecto original de creación instrumental colectiva, realizado en escuelas públicas de la periferia de São Bernardo do Campo/SP, por lo cual ya pasaron más de 900 niños (franja etaria de 8 a 11 años). Varios expertos comentaron “A Música da Gente”, pero en esa entrevista su creador y director hace referencia particular a algunos de los conceptos, definiciones y principios fundamentales que sostienen la propuesta desde el punto de vista del compromiso de los educadores musicales, frente a una formación humana más amplia, incluyendo, sin excepciones, a todos los envueltos en la relación de aprendizaje. Estamos aquí ante un contrapunto entre entrevistado y entrevistadora, enfocado en un tema y proyecto de alta relevancia, de lo cual emergen reflexiones originales valiosas para los profesionales de la educación que actúan hoy en la formación musical de niños en las diferentes ciudades de Brasil.

Palabras clave: Educación musical. Composición colectiva infantil. Música y formación humana. Papel del educador.

Início

Regina Marcia – Desde que me deparei com o projeto “A Música da Gente”, sabia que estava diante de uma proposta inédita, singular, de alta competência musical e profundo comprometimento com valores educacionais cruciais para o nosso tempo. O Carlos Kater musicólogo e compositor abraçava mais uma vez a educação, prática que também compõe os campos de interesse da musicologia. Portanto, é uma grande satisfação para mim entrevistá-lo aqui. Você poderia nos contar como surgiu o projeto “A Música da Gente”?

Carlos Kater – O projeto “A Música da Gente” foi formulado em 2012 e surgiu como resposta a várias necessidades que já estavam presentes em meu trabalho como educador musical há anos. Dentre os períodos mais marcantes desse longo percurso estão quando comecei a trabalhar na FEBEM de São Paulo, em 1975, na coordenação de atividades de cultura e lazer; e desde 1997, quando, junto com uma equipe coordenadora, concebemos o projeto “Música na Escola”, realizado pela Secretaria de Estado

da Educação de Minas Gerais – um dos primeiros do gênero a ser implantado de maneira sistemática no país.¹ Dentre essas necessidades, encontram-se a questão relativa ao tipo de repertório musical a ser trabalhado em sala de aula; a importância do engajamento do aluno e do educador no processo de desenvolvimento de sua própria musicalidade; o sentido contemporâneo de propiciar que o ato educativo pela música seja criativo e instigante o suficiente para despertar problemáticas ligadas ao desenvolvimento da pessoa humana.

RM – Um ato educativo-criativo, comprometido com o desenvolvimento da pessoa humana e com uma musicalidade própria a esses sujeitos, sem descuidar do tipo de repertório musical: você pode detalhar um pouco mais essas que me parecem ser as principais características do projeto?

¹ Esse projeto foi concebido e coordenado por uma equipe composta por Carlos Kater, Rosa Lucia Mares Guia, Betânia Parizzi, Maria Amália Martins, Mateus Braga e José Adolfo Moura.

CK – De fato, temos aí as principais características do “A Música da Gente”, embora a mais evidente seja a de promover a criação musical instrumental, orientada para o desenvolvimento da expressão individual e da composição coletiva. Em razão disso, considerei que o uso de objetos sonoros e a construção de instrumentos musicais não convencionais poderia favorecer uma sonoridade especial para o projeto, pois além de mais autêntica e direta, se mostra menos comprometida com os limites técnicos das práticas instrumentais tradicionais (e o uso de bombonas de água de plástico, tubos de PVC, marimba de garrafas d’água etc. representa por si só uma marca musical identificadora do projeto). Com isso, a exploração sonora, o desenvolvimento da musicalidade e a expressão pessoal de cada participante adquirem fluência mediante estratégias lúdicas diversas, sejam jogos sonoros, brinca-

deiras de mão, experimentação instrumental e vocal, improvisação – livre e semidirigida – e, finalmente, a criação de músicas, em diferentes modalidades, estilos e formações. Tudo isto transparece com clareza quando escutamos as composições. Por outro lado, a maioria dos títulos dá uma ideia dos temas imaginados no processo compositivo: Malolucaca, Floresta macacossuada, Arte no barulho, Calango medieval, Que faz bem!, Somos todos misturados, Som que contagia, Banda Luz do Sol, Entendeu? etc. Contudo, entre os propósitos do projeto está também o de não se restringir ao “fazer” apenas – isto é, dar aulas, compor música, interpretar peças, construir instrumentos etc. –, mas de incluir, sempre que possível, o cultivo do “ser”. Cheguei a fazer referência a isso num texto intitulado “O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social” (KATER, 2004).



Uso de Garraões de plástico de água (objetos sonoros). Apresentação musical de uma das turmas no CEU Celso A. Daniel, 2015



Uso de Tubos Sonoros (instrumentos musicais construídos). Apresentação musical de uma das turmas no CEU Celso A. Daniel, 2015

RM – Em cada relato e registro do “A Música da Gente” que pude acompanhar, fica evidente que histórias de vida se potencializam a partir desse projeto. Serve-lhe perfeitamente a afirmativa de Muniz Sodré, quando fala de educação como um projeto ético, aberto à realização humana, voltado para a criação humana: “A educação difere da informação pela radicalidade ética. Ética significa, nesse caso, abrir o horizonte de realização humana. [...] A ética é um horizonte

aberto para a realização humana, para a criação humana” (SODRÉ, 2002, p. 32). Comente sobre as edições do “A Música da Gente”. A primeira foi em 2013, correto?

CK – Sim, a primeira edição ocorreu de fevereiro de 2013 a junho de 2014, com cerca de 340 alunos e alunas, de 9 a 10 anos, da escola pública EMEB Arlindo Miguel Teixeira,² em São Bernardo do Campo (SP). Todas as crianças par-

² EMEB – Escola Municipal de Ensino Básico.

participantes não tinham formação musical anterior e nesse primeiro momento do projeto privilegiei três focos da relação “Som & Música” e sua apreensão (apreender pela escuta e apreender pelo entendimento). O primeiro foi evidentemente o foco “Criativo”, iniciado através de um conjunto de abordagens dedicadas a motivar e dar meio para a expressão das crianças, por um lado, e, por outro, a favorecer o contato com a matéria sonora e com a própria musicalidade dos participantes. Essas abordagens integraram procedimentos de experimentação na produção e na organização dos sons – em conjunto com oportunidades de socialização –, que resultaram na composição de músicas inéditas. O outro foco foi o “Cultural”, um espaço privilegiado de conhecimento, de escuta e apreciação de matrizes musicais da tradição brasileira. Entre outras ações, gravamos em estúdio algumas matrizes rítmicas já consagradas (baião, maracatu, jongo etc.) e após propus uma espécie de contraponto feito pelas crianças sobre a gravação,³ visando tanto a apropriação dessas matrizes, quanto a sondagem de padrões culturais herdados por elas. E o terceiro foco finalmente foi o “Ecológico”, que se ofereceu como zona de percepção, mapeamento e representação das sonoridades da escola e de seu entorno. Resultou dele o conhecimento das especificidades sonoras do espaço interno da instituição e das paisagens sonoras da região.⁴ Uma seleção representativa dessas realizações está registrada no CD, gravado no final de 2013 e lançado em 2014.⁵

RM – E como foi a segunda edição? Você trabalhou da mesma maneira, recorreu a esses mesmos focos?

CK – O trabalho foi semelhante, embora os focos tenham sido um pouco diferentes. A segunda edição se deu de fevereiro de 2015 a junho de 2016, com inúmeros pontos em comum com a primeira edição, ao lado de certas inovações. O

fato de termos gravado antes o CD e realizado um grande número de apresentações nas escolas da região – em eventos públicos da rede de ensino e no grande auditório do CENFORPE⁶ – conferiu maior credibilidade à proposta, o que facilitou bastante o acolhimento do projeto na nova instituição onde ocorreu. Essa edição foi realizada no CEU Celso Augusto Daniel,⁷ também em São Bernardo do Campo (SP), porém com 360 crianças, divididas em 14 turmas, na faixa etária de 8 a 11 anos. Como na primeira edição, nenhuma delas possuía formação musical anterior e trabalhamos à razão de dois encontros por semana, 50 minutos cada. Aqui, os eixos centrais adotados foram um pouco diferentes e incidiram na relação “Música & Formação”. Contemplaram a escuta, a vivência, a experimentação e a criação musical, com ênfase na representação da palheta estética e incorporaram uma estratégia prática desafiadora: possibilitar às crianças o acesso a seu mundo interior, o contato consigo. Foram três os eixos orientadores: o central, como não poderia deixar de ser, foi o “Artístico-Criativo”, representado pela composição e interpretação de músicas inéditas pelas próprias crianças. O segundo, o “Social-Interativo e Colaborativo”, que, entre suas particularidades, contou com a participação de músicos convidados, todos representando um personagem específico.⁸ E finalmente, o eixo “Estético-Cultural”, que promoveu a vivência de estilos e estéticas musicais ampliados, como o Maculelê, Maracatu, Samba, mas também Rock, Música Eletrônica, Músicas do Mundo etc., ao lado de diversas abordagens conceituais contemporâneas (“Música Vida”, “Música dos Dedos”, “Música dos Pés”, “Música dos Objetos”).

3 A gravação das matrizes rítmicas foi feita pelo percussionista Ari Colares em estúdio e depois sobre elas foram gravadas as interações das crianças.

4 Em especial das aves, como biguás, garças, canários, curiós, sabiás etc. A EMEB Arlindo M. Teixeira se encontra próxima à margem da represa Billings, que é praticamente uma reserva natural, com presença de várias espécies de aves.

5 A Música da Gente (2013). Várias de suas faixas estão disponíveis no Facebook do projeto: <<https://www.facebook.com/amusicadagente>>.

6 CENFORPE – Centro de Formação dos Profissionais da Educação. No facebook há igualmente registros visuais e sonoros de várias dessas apresentações.

7 CEU – Centro Educacional Unificado.

8 Participaram como músicos convidados: Claudia Freixedas como “Dona Melódia” (flautas), Gabriel Levy como “Seu Sanfônico” (sanfona), Leandro de César como “Leandrock” (guitarra elétrica), Max Schenkman como “Dr.Som” (instrumentos inventados) e o duo Camila Fuchs como “Musique & Letronik” (música eletrônica), duo londrino formado por Camila Laborde e Daniel Hermann, que vieram fazer residência por um mês e meio no projeto.



Parte final de uma apresentação musical no auditório do CENFORPE, em S. Bernardo do Campo, reunindo diversas turmas do período matutino (2014). No fundo do palco, projeção de imagens do histórico de criação das músicas, servindo de elemento de cenário e ao mesmo tempo apresentando as diversas fases do processo que gerou os resultados apresentados.

RM – Para quem acompanha os registros do projeto fica evidente que “A Música da Gente” passeia por territórios da experimentação sonora, acolhe as discursividades e a imprevisibilidade inerente à ludicidade, as manifestações da cultura e as expressões musicais dessa gente miúda (pequenos compositores). Poderíamos considerar que “música interior” e “música exterior” sejam preocupações sistemáticas do projeto?

CK – Você pontua bem essas distinções feitas no projeto entre “música interior” e “música exterior”. De fato, não há, a meu ver, música que possamos validar nos processos educativo-musicais quando originada exclusivamente do “exterior” ou do “interior”, embora a imensa maioria dos projetos musicais privilegiem a primeira dessas possibilidades. Mesmo com as valiosas contribuições que se sucederam dos movimentos modernistas do início do século XX e de John Cage aos “métodos ativos” em educação musical, entre inúmeras outras contribuições da música contemporânea, não temos ainda nos dias atuais compreendido e

sobretudo praticado suficientemente a distinção entre elas: a “música exterior”, essa música social e musicológica, por assim dizer, a música dita com “m” maiúsculo – que nos chega por força das definições históricas e culturais –, e a “música interior”, aquela que adquire existência junto aos ouvidos pela curiosidade de nosso espírito, pela necessidade de nossa própria escuta (que vale lembrar, vem se construindo desde tempos remotos e ancestrais). Na primeira incide a apropriação da tradição, a informação e a educação; tudo o que nos precede e representa o patrimônio constituído de conquistas e descobertas, com o que possa haver aqui de positivo e negativo (o peso das instituições que em geral se impõem sobre nossas ações e durante períodos de nossa vida falam através de nossas vozes, por exemplo). Na segunda, a “música interior”, a dimensão da liberdade e da experimentação, da originalidade e da criação (que é a ênfase assumida pelo projeto). São essas duas grandes vertentes que basicamente constroem o sentido de música no ser humano,

integrando no desenvolvimento de sua musicalidade o mundo interior e o mundo exterior, uma vez mais... o “eu” e o “outro”. A meu ver, essa é, em síntese, a meta que merece ser perseguida – no equilíbrio desejado – pela educação musical nas salas de aula das escolas de hoje. Comentei um pouco sobre o papel fundamental desempenhado por essa relação no processo educativo no artigo “Por que Música na Escola?” (KATER, 2012).

RM – Importantíssimo esse seu destaque ao equilíbrio entre as duas vertentes que compõem o sentido de música no ser humano! Muitas vezes o educador se sente mais confortável e seguro no exercício da música com “m” maiúsculo, fazendo apenas eventuais incursões no que você chamou de segunda vertente – vertente da experimentação e invenção –, ora num exercício de *laissez-faire*, ora visando o treinamento dos saberes tomados da primeira. A articulação entre essas duas vertentes é vital no projeto educativo. Mas você falou também em salas de aula. Podemos pensar o projeto como um conjunto de aulas de música? Ou, a seu ver, isso não seria apropriado para definir “A Música da Gente”?

CK – Existem alguns temas antigos na educação musical que demonstram sua importância pela pregnância que ainda hoje têm na realidade de inúmeros centros de ensino e no exercício de muitos professores, no Brasil e no exterior. Entre eles está, justamente, o desequilíbrio entre teoria e prática, ou entre o “discurso sobre música” e a “vivência da experiência musical” propriamente dita. No projeto, as propostas de trabalho se dirigem preponderantemente à vivência musical e é no bojo de seu processo que trabalhamos as informações relativas à música, à medida que os problemas ou questões vão surgindo, de acordo com as necessidades... (necessidade, mãe de todas as invenções!). Considero que o desafio atual para os educadores e educadoras musicais é o de trabalhar a música de maneira mais completa, sem “glissar” e se instalar, sem muito critério, num ou noutro desses dois extremos: a fala sobre música, com informações de superfície, cercadas por nomes, datas e belas imagens, em detrimento da vivência e do contato com a matéria sonora viva; ou, por outro lado, a prática da música, com condução fortemente dirigida, abstraída de considerações,

reflexão e apreciação crítica, restrita a exercícios de reprodução vocal ou instrumental. Nesse sentido, o projeto, ao invés de “dar aulas” de música ou sobre música, promove, como disse, a sua “vivência criativa”. E há aqui, vizinha à questão de balanceamento entre “prática” e “teoria”, uma outra... a do ensinar e a do apreender, pois todas as vezes em que o educador se identifica exclusivamente com a função do “professor que dá aulas”, ele se veste de “transmissor de informações” e assume posição de excessiva verticalidade em relação ao grupo, no papel estreito de “ensinante”. E esse radicalismo, que já não é bom para os alunos, bem pior se mostra ainda para o próprio educador, que com frequência demonstra apatia, falta de motivação e criatividade em conceber ou realizar as suas aulas, pouco engajamento com as questões pedagógicas, excessiva lamentação pela falta de condições de trabalho e, sobretudo, reclamação constante sobre o desinteresse dos alunos por suas próprias aulas!

RM – De fato, só há saber vindo da experiência, da atitude inquieta diante do mundo, de ser afetado por algo que nos força a pensar. Ao se afastar da cultura escolar centrada na pedagogia transmissiva, com a figura do professor que vai ali “dar aula” (passar informações, “ensinar”), você pensa uma aula-composição tecida no emaranhado de linhas trazidas por esses sujeitos da experiência. É preciso reinventar essa “aula” e parece que é essa a sua tônica. Eu mesma gostaria que pudéssemos sempre pensar em aula como acontecimento, experiência que nos atravessa, nos marca, nos leva a pensar, produz aumento de potência de vida. O que o projeto propõe quanto a isso?

CK – Desde o início do projeto, busco substituir o “ensinar” pelo “aprender”, música e o que mais for possível. E essa divisa serve para todos sem exceção, seja a equipe de trabalho, sejam os alunos e seus professores... “aprender” e “aprender a apreender”. O fato de o objetivo do projeto ser a composição de músicas inéditas (portanto conceber e dar vida àquilo que ainda não existe no mundo exterior) engaja todos os participantes num processo dinâmico, por vezes de alta entropia, cujas bases iniciais podemos conhecer, mas jamais prever onde exatamente desembocarão. E o mais sensato nessas situa-

ções é dar meios e condições para aprendermos ao vivo sobre o processo inventivo em si, por consequência, apreendendo, pela observação e pela escuta, algo também do mundo, nos relacionando com ele e todos do grupo de maneira intensa, autêntica, inovada. E não há garantia de que essa apreensão do mundo por uma “escuta desperta” ocorra para uma criança, a rigor, nem mesmo para um adulto! No entanto, acredito que pela exploração de seus limites através da música, pela nomeação do que emana por força e beleza desse vivido, dos novos contados consigo e com o grupo, damos melhores condições para que ela aprenda também algo mais essencial, ligado à sua própria essência. E, no seu tempo, ao longo de sua vida, ela poderá talvez perceber o quanto ter vivido experiências significativas na escola, e em sua história, foi importante, o quanto hoje isso é valioso. Essa é a dimensão expandida da educação, que não podemos perder de vista nos atos do presente. Por isso ser parte fundamental do processo educativo o dar oportunidades, dispondo, de forma estimulante, um campo amplo, significativo e coerente de alternativas que cada pessoa, a seu tempo e a sua maneira, poderá ou não apreender, dar uso, conferir significado.

RM – Estamos diante de uma pedagogia aberta, de currículos flexíveis, aos quais a literatura se refere como dançantes, moventes, rizomáticos, mapas que são da ordem da experimentação, exigindo profissionais com um perfil diferente do de um “ensinante” de um programa pré-ordenado a ser aplicado. No caso do projeto, como é esse processo de trabalho e o que ele requer em termos de formação dos sujeitos da educação?

CK – Antes de começar os encontros com as crianças, realizo o mesmo com a equipe que atua no projeto. Por cerca de 2 meses, entre reuniões de grupo e individuais, tratamos os princípios e linhas diretas que nortearão o processo e vivenciamos um conjunto de atividades, para somente após isso irmos a campo na escola. Utilizo um conjunto de estratégias lúdico-musicais alinhadas a um processo que se desenrola dos primeiros contatos com a música até a criação musical propriamente dita. Desde o início optei por trabalhar com um roteiro, mais próximo de um mapa de percurso do que de um projeto ou programa

propriamente dito. Instaurar e acompanhar as diversas fases de um processo criativo é de certa forma testemunhar e lidar com o próprio surgimento da vida. Sua sutileza e sua complexidade se tornam ainda maiores quando esses processos envolvem muitas pessoas (embora divididas em turmas, são sempre 360 crianças!), cuja condução se dá por uma equipe, que precisa ser formada e supervisionada para manter – além da necessária sintonia interna – uma coerência efetiva com os princípios da proposta junto a todos os envolvidos (crianças, seus professores, coordenação pedagógica e direção da instituição).

RM – Você me permite um parêntesis? Ao falar de ter um roteiro, mais próximo de um mapa de percurso do que de um programa, conectei essa ideia diretamente com um trecho do livro *O que é a filosofia?*, de Deleuze e Guattari, quando diz que a forma “se constrói na medida em que a obra avança” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 243). Não se parte do vazio, assim como também não se prescreve uma rota. Mas há sempre um plano de orientação (que não é para ser aplicado), já que temos que lidar com uma situação aberta, num mundo imanente, conforme lembra Tomaz Tadeu da Silva. Em linhas gerais, como se dá o processo desse ato educativo criativo, de que grandes momentos ele se constitui?

CK – Parto, de fato, do princípio de que toda pessoa, criança ou não, sabe sempre alguma coisa. Não existe ninguém que “não saiba nada”, que seja um “vaso vazio” no qual o professor versa aquilo que considera, no seu tempo-espço particular, informações musicais ou de qualquer outra ordem. Compreender que uma criança não é uma “matriz em branco” significa reconhecer que ela traz consigo heranças culturais e conhecimentos de várias naturezas, bem como padrões de funcionamento que moldam o seu comportamento e determinam o seu desenvolvimento, presente e futuro. Em vista disso, o processo se inicia por uma fase de “Musicalização”, contendo vivências de naturezas e objetivos bem diversificados, que permite sondar quem é esse “ser que está sendo”, seus potenciais e limites, expressivos e musicais (timidez, ansiedade, menos valia, jogos de controle ou liderança etc.). A partir de um dado momento, segue-se, em paralelo, uma fase que

chamo genericamente de “Integradora”, quando é feita a montagem de diversificadas formações de grupo (solo, duos, trios e até grupo inteiro), verificando o equilíbrio de trocas, estabelecendo referenciais de comportamento, apresentando os protocolos de trabalho etc. É aqui que se definem procedimentos de relacionamento e socialização da turma, em vista dos propósitos do projeto. Os jogos de musicalização passam a contemplar progressivamente atividades lúdicas com maior grau de imprecisão e indeterminação, nas quais as crianças são levadas a se posicionar, argumentar e tomar decisões. Esta é a fase de “Improvisação”, que pouco a pouco enfatiza as explorações sonoras, experimentações em geral, situações abertas, de espontaneidade, de exposição e de risco. Desde aqui, então, se transita para a “Criação musical”, quando em conjunto são abordados princípios de construção, concepções formais, projetos de organização, jogos de contraste e equilíbrio, planos sonoros e a sempre incentivada busca do “novo”, do impensável, inescutado, inimaginado até então. Vale observar que os resultados obtidos ao final das atividades lúdicas – improvisações ou criações musicais – são, como “produto”, tão importantes quanto o “processo” que lhes deu origem. E se hoje, apesar de quase ninguém mais discordar da importância de ambos (processo e produto) – o que em nível de entendimento parece “indiscutível” –, na maioria das vezes, no entanto, manter essa “dupla” importância na prática mostra-se uma tarefa plena de desafios quase insuperáveis. Sobretudo quando o educador deve sustentar um equilíbrio saudável de participação de mais de 30 crianças em classe ao longo de 10 meses, mantendo-se atento a tudo o que se passa durante o encontro e praticando o desapego e a desidentificação diante de determinadas situações que o implicam diretamente como pessoa (duas das qualidades fundamentais decorrentes do trabalho sobre si, por parte desse profissional).

RM – Conversamos recentemente sobre esse profissional de “mochila cheia” ou de “mochila vazia” para desempenhar seu papel nessa complexa relação dos sujeitos da educação, e quiçá nesse ato educativo criativo. Quem pode atuar assim? Que dimensões assegurar no perfil desse profissional

para condução de um trabalho que se faz com os “outros” e na diferença?

CK – De fato, necessitamos de um profissional preparado, que tenha espectro de atuação mais amplo e – enquanto educador musical ou músico-educador – seja também uma pessoa melhor cuidada, isto é, alguém que compreenda a importância de se conhecer melhor e experimente um trabalho sobre si, sobre a sua própria pessoa, como insisto. É sabido que todo processo de criação musical implica em descoberta, nomeação, expressão e novas formulações; compete a esse profissional instaurar o espaço no qual todos os participantes poderão observar um som nascer pelas mãos e desejo de alguém, ser variado, acrescentado ou transformado pela imaginação de outro e assim, paulatinamente, de modulação em modulação, escutar o surgimento de cada música, com a vida particular que cada música tem. Mas para escutar um som vibrando, ouvir uma música soando e perceber a vida se movendo dessa forma, é necessário parar e silenciar um pouco internamente. Fora disso não há meio possível de acolher as coisas e as pessoas como são. E cabe a esse profissional propiciar que as crianças também penetrem neste espaço diferenciado – situado um “palmo acima do chão” –, onde as diferenças com os “outros” não atrapalham tanto, nem criam de fato maiores problemas, mas ao contrário... “aquilo” que somos, com nossas particularidades e diferenças, se torna justamente “aquilo” que a vida de todos enriquece e dinamiza.

RM – Protagonismo do sujeito aprendente. Revitalização do sujeito educador. Soerguimento da pessoa humana. Temos muitos intercessores conosco, nesse projeto de escola, de Paulo Freire a Antonio Nóvoa, Koellreutter e tantos outros, mas continuamos ainda aproveitando pouco as oportunidades...

CK – Apesar de tantas informações e inovações a que temos acesso hoje, ainda nos deparamos com um excessivo desperdício de oportunidades de formação, sobretudo da pessoa do aluno e do próprio professor ou educador musical, o que é a meu ver lamentável. Compreendemos a importância de uma formação técnica, mas carecem alternativas educativas capazes de impulsionar as crianças para além de sua condição de simples “alunos de classe”, “alunos de escola”, “alunos de música”.

É possível, porém, fazer diferente e conjugar em nosso trabalho a dimensão técnico-musical com aprimoramento humano. E os educadores e educadoras musicais contemporâneos podem aproveitar o exercício de sua profissão para favorecer esse trabalho de desenvolvimento do conhecimento, de aprimoramento pessoal, de exercício criativo face aos limites existentes, porém com uma condição... com a condição de vivenciarem antes em si próprios, o que se propõem a trabalhar junto ao “outro”. De que maneira? Cada qual observando-se, de maneira justa, como age na prática – adentrando suas “cavernas” e reconhecendo sinceramente as suas “sombras” –, para depois então atuar, com a coerência possível, no mundo de fora, procurando auxiliar aqueles com quem trabalha a trilhar os seus próprios caminhos. Falamos com frequência em respeito, tolerância, criatividade, qualidade de vida, cultivo da sensibilidade, desenvolvimento pessoal, autonomia, diversidade e tantas outras belas palavras mais... Entretanto, muito pouco temos visto quanto à prática efetiva desses conceitos, dentro das salas de aula e fora delas também! O discurso sobre a música e sobre a vida parece satisfazer as demandas imediatas da realidade, bem como a imagem confortante e asseguradora que tantas instituições e educadores ainda têm de si. O “século XXI”, tão esperado, parece chegar muito lentamente...

RM – Vivenciar em si próprio aquilo que nos propomos a trabalhar junto ao outro... Estamos diante de um convite a uma viagem-cartografia, a ser feita por educandos e educadores, todos eles aprendizes, experimentando o mundo, num mapa aberto, onde inevitavelmente reside uma parcela de certeza e também de hesitação, num trabalho investigativo que é feito com e não sobre ou para o outro, como dizia Paulo Freire.

CK – Ainda “derrapamos” nesses lugares comuns do pensamento, sem realmente construir alternativas eficientes para incluir na vida vivida tudo o que atribuímos valor na vida pensada, na vida escrita, na vida falada. Parece que ainda nos conhecemos muito pouco... Todos os aspectos que mencionei acima – acrescidos de outros mais, como a postura frente a desafios, a coragem do risco, a liberdade de experimentar etc. –, apesar de fazerem parte da formação dinâmica de todo

e qualquer ser humano, muito raramente estão presentes na realidade das escolas e na vida dos profissionais da educação. Falta muito para substituímos o “aprender”, redundante e repetitivo – visando a memorização de informações – pelo “apreender”, próprio do captar, apropriar, atribuir significado e tomar consciência, características de formação humana tão reivindicadas contemporaneamente, a todas as instituições de ensino, professores e educadores. E quando falamos atualmente dos problemas de disciplina, alheamento, indiferentismo e violência, que proliferam pelas escolas do país afora – que são eles precisamente da ordem desses conceitos e aspectos acima –, estamos apenas nos referindo à “força das águas do rio que transbordam as margens destruindo cidades” e quase nada compreendendo e, muito menos ainda, propondo na educação para atenuar a violência dessas mesmas margens que aprisionam as águas do rio, como diria Brecht.

RM – Não descartamos a formação técnico-profissional, mas ela parece não dar conta dessa outra educação possível e necessária, cujo foco está na pessoa humana e cujo caminho é o da criação. Koellreutter (1997a, p. 56) diz que “é somente na medida em que o nosso espírito for criador que fazemos experiências”. Estamos, portanto, chamando ao diálogo e à reflexão os centros de formação existentes. Que sujeitos estão os centros de formação entregando para o mundo da escola? Qual é a sua visão sobre isso?

CK – Podemos bem falar sobre os atributos do profissional, seja ele Professor de Música ou Educador Musical; outra coisa, porém, bem diferente, é a realidade objetiva de sua formação. A meu ver, há necessidade de um preparo não necessariamente de maior duração, mas de maior consistência do educador musical, que o forme para além das perspectivas restritas de atuação técnico-profissional calcadas em concepções, em geral, pouco adequadas para as múltiplas “realidades brasileiras” que existem em nosso país. Há de fato muita complexidade no que vivemos e as instituições de maneira geral lidam com grandes dificuldades, apesar da competência de muitos de seus professores. No entanto, não penso que esses centros de formação estejam conseguindo acompanhar a velocidade dessas “realidades em movi-

mento” e suas transformações sociais, não dando conta, assim, de prepararem profissionais para as diferentes naturezas de demanda da atualidade, afora atuação nas escolas, também em ONGs, espaços de reclusão, de saúde, asilos, casas de juventude, creches etc. Não há nem mesmo clareza suficiente na distinção entre “professor de música” e “educador musical” ou “músico-educador” (que é o perfil dos membros de minha equipe), tal como esses termos são normalmente utilizados, dentro e fora das academias. Muito embora as atuações desses profissionais se recobrem por momentos, não é conveniente tomá-las como equivalentes, muito menos sinônimos, como em geral se faz, lembrando sempre, porém, da importância social que todos eles possuem. Distinguindo suas atuações é que parece ser possível destacar as metas distintas que visam; se o primeiro persegue, no âmbito da relação de ensino-aprendizagem, a transmissão de conteúdos e contempla a formação musical, para o educador musical a concepção é diferente, e abarca o que falei antes... vem ao palco das atenções a pessoa do aluno, seu desenvolvimento pessoal e musical, seu protagonismo. Em outras palavras, quando num processo educativo musical o professor se transforma em educador, inverte-se a polaridade de uma formação para a música por uma formação pela música, e isto torna possível aos alunos inscreverem-se então num espaço de construção do sujeito, no qual estratégias dinâmicas de aprendizado (de natureza lúdica e criativa, por exemplo) permitem um desaprisionamento individual que favorece a apreensão da questão da identidade e da alteridade, fundamentos do desenvolvimento humano. Esse é justamente o espaço no qual os saberes pessoais podem dialogar com os saberes consagrados, onde os “saberes induzidos” podem fazer contraponto com os “saberes construídos”. E é esta a natureza de Educação Musical que a meu ver merece ser trabalhada hoje nas escolas, integrando também teoria e prática, análise e síntese, tradição e inovação, conferindo à música o seu sentido maior, formador, socializador, inclusivo, transcendente. Porém, vale reiterar novamente... desde que esse educador ou educadora musical se proponha a trabalhar seriamente antes, em si e na prática, o que tem a intenção de trabalhar junto ao outro.

RM – Assunto para outras tantas conversas: professor de música, educador musical e músico-educador parecem não ser equivalentes. Considerando esse conjunto de valores (protagonismo, alteridade, subjetivação...) e o espírito criador como condição de construção do conhecimento, você poderia falar das criações musicais? O que a seu ver são essas músicas compostas pelas crianças?

CK – Nunca é demais insistir que a composição musical promovida pelo projeto não visa a mesma dimensão de arte perseguida pelas obras musicais adultas, inseridas nas ordens estéticas do dia. Bem diferente disso, temos aqui composições que refletem na superfície processos internos em construção, espécie de receptáculos que integram emoções e entendimentos vivos, ativos, moventes. São “músicas-criança”, captadas num dado instante de sua construção, que espontaneamente não possuem início nem fim definidos. São instâncias pré-figurativas, emergências que afloram no gesto e no ar, na escuta e no olhar, nas somas de fazeres, de tentativas, de experiências, mediante atitudes lúdicas, no que chamamos “brincar”, esse experimentar-explorar visceral de onde germina o inusitado e o extraordinário. Aquilo que vive no homem e faz dele não apenas o homem que é, mas aquele que ele pode vir a ser (Koellreutter se referia para isso ao “espírito criador”, o que me parece acertado). São criações que surgem de um nada aparente, agregam-se num espaço-tempo até então ausente e de maneira progressiva vão tecendo significados pessoais de valor social. Mescladas por instantes de calma e turbulência, paz e conflito, incertezas e afirmações, perdas e achados, imposições e submissões... essas músicas carregam igualmente muitas das grandezas e das pequenezas humanas do dia a dia (ciúme, inveja, orgulho, preguiça, prepotência, mau humor...), embora acabem no final por se constituir criativamente bem acima das expectativas infantis cotidianas.

RM – Retomando tudo que conversamos até aqui, para mim ficam alguns principais pontos a desafiar os educadores em seus projetos. “A Música da Gente” é lugar da produção de formas culturais próprias, de uma poética infantil produzida em meio a objetos, tecnologias e pessoas. É, ainda, espaço de convivência e fazer coletivo, de

ser afetado por materiais e afetá-los com recortes e escutas, com criações e manipulações de sons, e com a produção de sentidos. É lugar do jogo imaginativo imbricado a convenções musicais intuídas e jogos de regras combinadas no grupo. É lugar de uma cultura lúdica, numa prática de prazer, conhecimento, diversão, encantamento, espanto... Pode não ser uma aula, ou ser uma aula aberta, mas é lugar de processos de formação e atos educativos produzidos por sujeitos cartógrafos. Há muitos sentidos operando aqui!

CK – Uma das metas centrais visadas pelo “A Música da Gente” consiste em propiciar aos participantes o protagonismo face a uma música viva e original, criada por eles mesmos, em sintonia com o seu momento de vida, de acordo com as reais necessidades expressivas e possibilidades de seu desenvolvimento pessoal. E há algo profundamente comovente quando vemos uma criança mergulhada no processo de improvisação ou criação, quando percebemos seu empenho em superar um limite que se coloca e a tolhe, e ela passa então a buscar dar direção ao seu impulso expressivo, que pouco a pouco, sinuosamente, desbrava e acaba por encontrar um caminho próprio. Percebemos aí não apenas alguém ampliando suas fronteiras ou dominando algo, mas a dupla face do processo inventivo: um ser humano construindo e dirigindo sua expressão no mundo exterior ao mesmo tempo em que essa construção e suas direções geram trilhas no seu interior. O que descobre ou inventa, apreende e incorpora para em seguida, então, pôr em prática, transcender e ir além. Disso que se faz e forma, simultaneamente fora e dentro de si, a que chamamos experiência – aliás, bem distinto de experimento – é que se constrói o ser de cada um. Todo ato criativo é uma resposta dinâmica que damos a algo, a algum desafio ou questão, nem sempre claramente formulados. Criar é, nesse sentido, também uma oportunidade de ampliar o “eu consciente”. Quando uma criança percebe o sentido daquilo que faz musicalmente, é a sua própria vida que se preenche de sentido e a profundidade que há nisso se evidencia quando nos lembramos de que – como adultos e não apenas como crianças – nós só existimos realmente no tempo presente, tempo que se abre, aprofunda e expande quando estamos mergulhados na experiência criativa.

RM – Entendo que essas composições têm funções específicas. Poderia falar um pouco mais sobre isso?

CK – De fato, se permanecermos na lógica adulta habitual, que opera com base em avaliações criteriosas, rigor crítico, comparações e análises detalhadas etc., não ouviremos, nos resultados musicais das crianças, composições inteiramente inventivas, contendo propostas de organização inovadoras, formas ousadas, rítmicas inusitadas ou ainda... a melhor música do mundo! Não, a ótica a ser adotada aqui é outra, diferente, e possibilitará a quem tiver ouvidos escutar outros mundos da música, da rítmica e das formas, através da ousadia de entendimentos e dos sentimentos espontâneos (ainda, nos seus 8 a 11 anos, não excessivamente formatados pela cultura e pela educação), que, num todo original, tudo incorpora, integra, supera e vai além, como disse. É importante também considerar que essas composições cumprem outras funções importantes: cada uma delas, apesar da aparência simples e singela, recepciona e integra os mais diversos tipos de imaginário sonoro, do simples ao complexo, do livre ao organizado, das autenticidades sutis aos padrões fixos e pré-concebidos. À sua maneira, essas criações representam um espaço de aceitação, inclusão e acolhimento para cada criança. A música minha, a sua, a dele e a dela, é a música da gente. Um espaço especial construído em conjunto, que, apesar de momentos de tensão e conflito – algumas vezes mesmo de ruptura –, acaba por incluir um a um dos participantes, com suas qualidades e limites, positivities e negatividades. Dessa forma, em maior plenitude e sinceridade, instaura-se como gerador de felicidade e penso que seja essa a razão de ouvirmos com tanta frequência crianças dizerem: “Criar me deixa feliz!”

RM – Fala-se muito da ludicidade, do brincar, mas também da interferência do “professor”, do adulto nessa experimentação. Qual é a dose? Em que consistiria essa intervenção do adulto na experimentação e processo composicional da criança no projeto “A Música da Gente”?

CK – Não é papel do educador no projeto compor, como adulto, para as crianças ou como educador compor no lugar delas, nem tampouco “conduzir a composição”, de maneira a fazer delas a sua força ou ferramenta de trabalho, concreti-

zando o seu próprio imaginário! Por outro lado, não faz igualmente sentido que o educador se “abandone” de si próprio, transformando-se em público, simples ouvinte ou o irreal “observador imparcial” de seus alunos, durante o processo criativo. O desafio é balizar o processo, “auscultando” atentamente tudo e distinguindo os momentos onde deve agir, interferindo ou não, de qual melhor maneira; quando será necessário motivar a continuidade de um processo ou, ao contrário, simplesmente se sentar diante do “abismo”, do vazio de ideias e aguardar as definições do grupo... Todos esses são instantes decisivos que de maneira alguma podem ser ignorados, evitados ou abortados, e nos quais a crítica inadequada e o julgamento de desempenho dos participantes, por parte do educador, devem ceder lugar à reflexão, ao respeito, ao diálogo e à busca de novos entendimentos. Por isso é que se espera daquele que acompanha o processo criativo que não acredite em tudo o que ouve, em tudo o que pensa ou em tudo o que vê. Ao contrário, que ele procure se questionar e institua o questionamento junto aos participantes, para que todos possam enxergar “abismos nos lugares comuns” (cada qual a sua maneira). Essa é a postura que torna possível a construção de uma instância interior, chamada “eu observador”, que por consequência amplia o “eu consciente”, a partir de onde se pode falar em desenvolvimento pessoal. Mas é igualmente uma forma de dizer... procure manter-se aberto, curioso e corajoso naquele espaço, que o obriga a suspender as suas projeções e a entrar em contato menos intermediado com o que ganha forma diante de você. É justamente essa escuta, pensamento e olhar mais livres e relativizados – menos impregnados de pré-conceitos, de pré-julgamentos e de crítica excessiva – por parte do educador, que permitirá à criança um desenvolvimento adequado (com maior fluência e liberdade), apresentando-se ao mundo musicalmente de forma original e pessoalmente sem tantas das marcas impróprias impostas pela projeção dos adultos.

RM – Em que se constitui, a seu ver, o ineditismo no projeto “A Música da Gente”?

CK – Falamos um pouco sobre isso, mas há algo que gostaria de acrescentar. Entre as intenções do “A Música da Gente” está a de buscar

sintonia com as proposições de tempo e espaço onde ocorre, por um lado, abraçando a contemporaneidade e conjugando características do passado e do presente, bem como respeitando as expectativas e particularidades culturais de seus participantes. Com isso persegue, em conjunto com a criação de músicas, um alvo de transformação social particular, que é o de des-confinar os alunos da condição de “consumidores” musicais, culturais e de tantas ordens mais. Ao invés disso, a ideia é ampliar o seu papel de participação ativa enquanto “Prossumidores” (como definiu Alvin Toffler), produzindo para o seu próprio consumo. No entanto, penso que devemos ir além desse princípio, alcançando novos diálogos com a comunidade e a sociedade. Assim, busco sempre que possível propor a diferentes professores (de educação física, artes visuais, teatro, dança...) que utilizem as músicas compostas no projeto em suas respectivas aulas, atividades ou mostras públicas, ampliando suas funções, assegurando uma maior inserção na realidade. Acredito que essas músicas, além de serem escutáveis e reinterpretáveis, como quaisquer outras, podem ainda ser dançadas, coreografadas, servir de trilha para teatro e contação de histórias, recurso para expressão corporal e jogos corporais com bola, arco e fitas etc. Dessa forma, as composições não se limitam ao palco nem ao calendário civil ou religioso das instituições, mas ocupam salas, quadras, pátios, corredores, exercendo usos e funções muito diversificados, atendendo demandas existentes na própria e em outras escolas, demandas aliás nem sempre claramente percebidas. Há aqui também novas perspectivas a serem vislumbradas, outras funções sociais a serem desempenhadas, uma cultura mais contemporânea a ser implantada.

RM – Para encerrarmos essa entrevista, pergunto: o que seria desejável para uma educação musical hoje?

CK – Eis uma pergunta breve que pode render horas de reflexão e conversa! Com todos os conhecimentos a que temos acesso atualmente, acredito que somos capazes de propiciar uma educação musical inventiva, de qualidade e rica de significados, em nível de processos e produtos. No entanto, são as abordagens ampliadas – que chamo de integradoras, com foco no humano – que, a meu

ver, possuem melhores condições de fazer interagir processos criativos e procedimentos educativos, beneficiando todos os envolvidos. Dessa forma, é possível conhecer, por meio da expressão musical de cada criança – além das particularidades de sua musicalidade –, suas maneiras de ser, de sentir e de pensar, e engajá-la saudavelmente em processos amplos e diversificados de aprendizagem. Quando possibilitamos a criação coletiva de músicas inéditas pelas próprias crianças, fazemos emergir no “espaço físico” da instituição o “espaço expressivo” de seus alunos, dando em retorno uma imagem melhor qualificada de si, potencializando modalidades inéditas de diálogo e enriquecendo o campo simbólico que a todos envolve.⁹ Oportunizar percepções vivas de si e do “outro” através da música-criativa significa revitalizar a dimensão formadora e a dinâmica social das escolas, sobretudo nos centros urbanos desorganizados do país, tão carentes de ações educativas éticas e humanizadoras. Quando promovemos a diversificação de experiências musicais – a criação, interpretação e apresentação de músicas originais e seus usos múltiplos na instituição – promovemos também a construção de novos olhares e escutas, tanto por parte dos próprios alunos, professores e educadores, quanto da comunidade escolar e de seu entorno. Esses movimentos e percepções inovadas tornam possível atualizar, revitalizar, ressignificar os binômios “eu & outro”, “exclusão & participação”, “interior & exterior”, “ser & estar”, “criação & educação”. Além disso, é desejável que uma educação musical hoje inclua urgentemente o educador musical no processo formador, não apenas como profissional competente, porém também como ser, como indivíduo melhor trabalhado e esclarecido, a fim de que atue com conhecimento sobre os processos educativos que propõe e com consciência sobre a importância de sua representação como pessoa junto aos alunos (forma de ser, princípios, postura, atitudes, coerência, ética etc.). É desejável que uma educação musical hoje seja capaz de transgredir expectativas, mantendo tanto nos alunos quanto nos educadores

musicais a ousadia do conhecimento e a coragem de intensificar sua atenção para aprender a cada instante, atraindo-os para as vivências musicais inventivas (essas experiências novas com o mundo em movimento) sem, no entanto, desviá-los ou privá-los dos saberes existentes, nem os subjugar a qualquer tipo de saber. E se fosse perguntado por que é importante propiciar vivências musicais inventivas, a resposta seria... porque é através delas que estimulamos alternativas de expressão autênticas, propositivas e com potencial de transformação da realidade, que para acontecer de fato demandam, a cada um, estar inteiro na realidade que habita, conhecendo-a “na teoria” e com ela interagindo “na prática”. E será imprescindível então avaliar qual é a transformação que desejamos, de qual mundo queremos participar da construção, bem como quais as qualidades que necessitamos cultivar em nossa própria vida – pessoal e profissional – a fim de que, coerente e responsabilmente, possamos manter esse mundo em constante aprimoramento, para nós e todos aqueles e aquelas que, talvez sem perceber o som dos passos, já caminham ao nosso lado. Enfim, é desejável que uma educação musical hoje possibilite ao “ser musical” expressar o “ser individual” (interior) de cada participante no fazer coletivo e colaborativo, e transcenda então os lugares comuns do que entendemos nesse momento por “música” e “educação”. Se os educadores e educadoras musicais não perceberem o sentido maior que possui essa profissão atualmente, será, no mínimo, ilusão esperar que qualquer outra pessoa ou categoria profissional o faça por eles; e o risco da música permanecer um simples passatempo ou “brincadeira de criança” continuará rondando inúmeras classes e escolas do país. Educadores e educadoras musicais são os profissionais que têm hoje a privilegiada oportunidade de apresentar e praticar em diferentes instituições a “evolução da consciência humana através dos sons”, que ordinariamente chamamos “música”, em suas possibilidades infinitas. São igualmente eles – educadoras e educadores musicais – os responsáveis por cumprir a função de formação humana mais elevada pela música, e ela não é mera demanda momentânea da sociedade atual, mas uma necessidade essencial de todos os seres, desde que, há milhões de anos atrás, se começou a tecer o que chamamos “humanidade”.

9 Desta forma, e ao mesmo tempo, se evidenciam também, no dia a dia, potenciais talentos “adormecidos”, “ignorados”, “desapercibidos”, que em momento oportuno e em situação adequada poderiam ser melhor trabalhados ou encaminhados a instâncias de formação adequadas, pois não se busca aqui garimpar ou desenvolver talentos em vista de profissionalização.



Ação musical intitulada “Centopeia”, percorrendo os corredores do pátio interno do CEU Celso A. Daniel (2016).

RM – “A Música da Gente” assemelha-se a um laboratório musical e assim parece concretizar o sonho de Koellreutter (1997a, p. 57): “Deve ser a nossa Escola um laboratório, onde se cultiva o diálogo entre professores e alunos, onde se procura penetrar em tudo, elucidar e objetivar tudo que pode ser apreendido. Desejo que a nossa Escola dê a impressão de que toda a vida é uma grande experiência, um material a ser estudado. Assim a nossa Escola torna-se atual, integrada na realidade contemporânea.”

Muito obrigada, Carlos Kater!

Considerações finais...

Gostaria de encerrar essa entrevista fazendo alguns comentários, a propósito do ineditismo do projeto “A Música da Gente”. A história do pensamento e prática da educação musical no Brasil está pontilhada de investidas sobre uma educação pela música, uma educação musical na escola regular ou em espaços alternativos a ela. Puxo apenas alguns fios para ajudar a entender como o “A Música da Gente” responde a impasses já vividos nesta longa trajetória, como propõe respostas a situações que pareceriam paradoxais ou se mostrariam dicotô-

micas, e ressaltar assim sua relevância no cenário nacional no tempo presente.

Falar sobre esse projeto é encontrar com o mesmo peso os dois termos da expressão “educação musical”, garantindo rigor e qualidade para as experiências musicais nos espaços educativos. É apostar na oportunidade de formação musical de todos os sujeitos, antes que sejam divididos em classes de “músicos praticantes” e “ouvintes leigos”, e apostar em um projeto sem distinção de qualidade para uns e outros educandos, desde o início. Ele não se restringe à dimensão da técnica, deixando de lado a relação dos conhecimentos com o todo da arte, da nossa existência, do meio-ambiente e da sociedade em que atuamos (KOELLREUTTER, 1997a). Ele borra as fronteiras entre aqueles voltados para o treinamento de matrizes culturais e aqueles voltados para a pesquisa e experimentação, brincando com sons inusitados e inventividade diante de um mundo que se revela sonoro-musical. Distingue-se da mera prescrição de materiais e jogos para aplicação, ou de uma pedagogia instrumental que pretende equipar o professor com um conjunto de técnicas que lhe assegure uma “boa aula”. “A Música da Gente” transgride todas essas ênfases,

produzindo um imbricado singular e um convite à invenção permanente.

Nos idos de 1940-1950, Koellreutter (1997b) defendeu um tipo novo de Escola de Música e um projeto novo para a educação musical no Brasil, onde um papel crucial era atribuído à música na humanização do processo civilizador, na interação humana, no soerguimento da personalidade, na construção de um raciocínio integrador. Nutrindo o espírito de pesquisa e investigação, a música seria um caminho para a humanização do meio ambiente e da escola, através de uma educação estética e humanista (KOELLREUTTER, 1990). A arte seria um fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador, um meio indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. Esse seria o papel da educação pela música (KOELLREUTTER, 1997b).

O projeto de Kater parece reinventar o composto arte-educação, expressão criada pelo britânico Herbert Read (1967, p. 8): “arte” como “um processo de educação” e “educação” como “um processo artístico, de criação própria”. Quando, em 1948, Augusto Rodrigues criou no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil, Anísio Teixeira a tomou como referência para pensar o que de mais novo e interessante poderia ser proposto como alternativa ao modelo oficial de escola (AZEVEDO, 2006). As ideias de arte-educação têm na Escolinha de Arte do Brasil seu grande centro de referência e divulgação. Nos anos 1950, essa Escolinha desenvolve as linguagens da arte de uma forma integrada, nutre o espírito de experimentação e criação, promove a autonomia dos sujeitos.

A relevância do projeto “A Música da Gente” está, a meu ver, numa tríplice dimensão. Primeiro, alcança centenas de crianças de uma escola municipal em São Bernardo do Campo (SP), e por extensão faz pensar a educação no país, tanto a que ocorre nas escolas regulares, como a que se faz através de ações da sociedade civil, em projetos sociais através da música. Fala a todos os espaços de aprendizagem. “As músicas da gente”, concebidas e interpretadas, são músicas que podem estimular a criação de outras tantas, em diferentes espaços sociais.

Segundo, “A Música da Gente” investe na formação permanente, formação continuada de profissionais da educação, sejam eles os unidocentes (generalistas) ou especialistas, ou outros sujeitos comprometidos com uma educação de qualidade, agentes sociais e cuidadores. Em toda a trajetória do pensamento e prática da música na escola no Brasil, sempre um projeto de ação, abordagem metodológica ou alguma inovação vieram acompanhados de um esforço na formação de educadores. Essencial nessa formação do educador, como diz Luckesi (2000, p. 125), é uma mudança de pensamento, tendo uma “compreensão do ser humano que se desenvolve ludicamente”. E essencial, também, como registra a literatura em educação, é ter uma imagem desse educador como professor-artista, isto é, que tem “uma parte de cientista” (no estudo apurado, no rigor da planificação e da avaliação) e “uma parte de artista” (como se produz o jogo pedagógico, que é sempre um jogo-em-situação) no seu trabalho docente (NÓVOA, 2004, p. 28). Ele tem um “talento artístico profissional” (SCHON, 2000, p. 17-18) e desenvolve seu fazer como uma “artistagem” (CORAZZA, 2006).

Terceiro, “A Música da Gente” deflagra questões educacionais, socioculturais e artístico-estéticas fundamentais para uma política sobre música na escola, no momento em que o país está diante da Lei 13.278, de 02 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), em substituição à Lei 11.769 (BRASIL, 2008), que institui a obrigatoriedade do ensino de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança na Educação Básica.

A tendência em política social durante as últimas décadas tem sido a de promover integração, inclusão e participação, essenciais à dignidade humana e ao exercício dos direitos humanos. Nesse sentido, vários são os projetos socioeducativos através da música desenvolvidos nos últimos anos no Brasil. Mas “A Música da Gente”, de Carlos Kater, é exemplo de um *logos* pedagógico caracterizado pela potência inventiva, que se dá a partir de uma pedagogia do afeto e de combate tanto aos modelos educacionais padronizados quanto ao enfraquecimento de esperanças. Traz uma relevante contribuição para as políticas públicas, para os discursos da Educação, incluindo as políticas de currículo, concebendo-o como um modo de

subjetivação. Representa uma radicalidade ética, um compromisso com o humano e convida a todos nós – em especial o educador e a educadora musical contemporâneos – a participar dessa maravilhosa aventura que é a música, a criação e a educação em sentido amplo.

REFERÊNCIAS

- A MÚSICA DA GENTE. Criação coletiva dos alunos da Escola Municipal de Ensino Básico Arlindo Miguel Teixeira. 2013. Disponível no Facebook do projeto: <<https://www.facebook.com/amusicadagente>>.
- AZEVEDO, Fernando A. Sobre Augusto Rodrigues e o movimento Escolinhas de Arte. In: **Programa Arte Sem Barreiras** – Educaçãoarteinclusão – Caderno de textos. Rio de Janeiro, RJ: FUNARTE, 2006. p. 21-25.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 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, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- CORAZZA, Sandra. **Artistagens** – filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Que é a Filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- KATER, Carlos. O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, 2004.
- _____. “Por que música na escola?": algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele. Et al. (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações/MinC/3D3, 2012. p. 42-45.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, nº 6. São Paulo: Atravez, 1997a. p. 53-59.
- _____. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, nº 6. São Paulo: Atravez, 1997b. p. 33-44.
- _____. Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. In: KATER, Carlos (Org.). **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, nº 1. São Paulo: Atravez, 1990. p. 1-8.
- LUCKESI, Cipriano. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. In: LUCKESI, Cipriano. (Org.). **Ludopedagogia Ensaios 01: educação e ludicidade**. Salvador: UFBA/FACED/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. p. 119-131.
- NÓVOA, Antonio. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, Maria Zuleide. Et al (Org.). **Currículo e contemporaneidade** – questões emergentes. Campinas, SP: Alínea, 2004. p. 17-29.
- READ, Herbert. **La redención del robot**. Buenos Aires: Paidós, 1967.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SODRÉ, Muniz. Cultura, diversidade cultural e educação. In: TRINDADE, Azoilda; SANTOS, Rafael dos (Org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 17-32.

Recebido em: 15/01/2017

Aprovado em: 01/03/2017

GEOGRAFIA E MÚSICA: PENSAR A PARTIR DO KOSMOS SONORO GUARANI

Cláudio Benito Oliveira Ferraz (FCT-UNESP)*

Anedmafer Mattos Fernandes (ITF-MS)**

RESUMO

Este artigo é resultado das atividades desenvolvidas no interior do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas, que se desdobraram na pesquisa de Doutorado *Outras Imaginações Espaciais: experimentações e derivas entre sons e imagens no ensino de geografia*, elaborada na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Mato Grosso do Sul (MS), a partir das experimentações ocorridas no Instituto Técnico Federal de Educação de Campo Grande (MS) com alunos do 1º ano do Ensino Médio durante o ano letivo de 2015. O objetivo foi experienciar outros pensamentos espaciais a partir do contato com a musicalidade Guarani. O método exercitado foi o de agir/pensar no contexto da Geofilosofia apresentada por Gilles Deleuze e Felix Guattari na articulação de várias ações trabalhadas na sala de aula (análises de imagens e narrativas jornalísticas, dos livros didáticos, de textos científicos, de fotografias e vídeos etc.). Tais ações tensionaram a visão generalizante da identidade indígena pelos não indígenas. Como decorrência disso, os alunos puderam perceber a trama social de negação e desconhecimento da riqueza cultural Guarani. Conclui-se que a força da musicalidade Guarani instiga a outros pensamentos espaciais, a outra geografia possível.

Palavras-chave: Geografia. Música. Guarani. Ensino. Espaço.

ABSTRACT

GEOGRAPHY AND MUSIC: THINKING FROM GUARANI SOUND KOSMOS

This article is a result of activities developed within the Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas which were deployed in the PhD research *Other Space Imaginations: experiments and derivations between sounds and images in geography teaching* developed at the Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), in Mato Grosso do Sul (MS) from the experiments that occurred in the Instituto Técnico Federal de Educação de Campo Grande (MS) with students of the 1st year of high school during the academic year 2015. The objective of this work was to experience other spatial thoughts from the contact with guarani musicality. The method exercised was to act/think in the context of Geophilosophy presented by Gilles Deleuze and Felix Guattari in the articulation of various actions inside the school (analyzes of images and journalistic texts, scientific and didactic texts, photos and vídeos etc.). These actions

* Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Prática de Ensino em Geografia na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) de Presidente Prudente (SP). Coordenador do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas (GPLG/FCT/UNESP). E-mail: cbenito2@yahoo.com.br

** Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Dourados (MS). Professor de Geografia do Instituto Técnico Federal de Campo Grande (ITF/MS). Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas (GPLG/FCT/UNESP). E-mail: mafermattos2@hotmail.com

conflicted with the dominant view of indigenous identity by non-indigenous peoples. From this, students were able to perceive the social fabric of denial and ignorance about the cultural wealth of the guaranis. It is concluded that the strength of Guarani musicality instigates other spatial thoughts, to another possible geography.

Keywords: Geography. Music. Guarani. Teaching. Space.

RESUMEN

GEOGRAFÍA Y MÚSICA: PENSAR DESDE KOSMOS SONORO GUARANI

Este artículo es el resultado de las actividades emprendidas en el Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas que se desarrollaron en la investigación de doctorado *Otros Imaginaciones Espaciales: experimentaciones y derivas entre los sonidos y las imágenes en enseñanza de la geografía* desarrollado en Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), en Mato Grosso do Sul (MS) de los ensayos que tuvieron lugar en Instituto Tecnico Federal de Campo Grande (MS) con los estudiantes de 1º año de secundaria durante el año académico 2015. El objetivo era experimentar otros pensamientos espaciales a partir del contacto con la musicalidad guaraní. Se ejerció el método de la acción/pensamiento en el contexto de la Geofilosofía de Gilles Deleuze e Felix Guattari por medio de la articulación de diversas acciones trabajadas en el aula (análisis de imágenes y texto periodístico, textos científicos y didácticos, fotos y vídeos etcétera). Tales acciones se tensó la opinión dominante de la identidad indígena por los no indígenas. A partir de esto, los estudiantes pueden darse cuenta de la estructura social de negación y ignorancia en relación a la riqueza cultural Guarani. Llegamos a la conclusión de que la fuerza de la musicalidad Guarani instiga otros pensamientos espaciales a otra posible geografía.

Palabras clave: Geografía. Música. Guarani. Enseñanza. Espacio.

Introdução

A Geografia, enquanto conhecimento científico praticado nos centros universitários, em escritórios de planejamento, pesquisas de campo e no interior das salas de aula, é majoritariamente um saber que se restringe a mensurar o mundo enquanto um corpo extensivo. Tal extensão física, passível de averiguação matemática (área, volume, limites e quantidades dos elementos de uma dada extensão) e fixação identitária por meio da correta denominação e descrição (identificação da forma, dos componentes e processos de constituição desses elementos), fundamenta o que se entende por realidade dos fenômenos como decorrência de estabelecer o sentido lógico dos mesmos (um discurso coerente que identifique a relação causa/efeito) a partir do que o olhar capta daquilo que se entende como real. Parece redundante... mas é mesmo.

A realidade é o percebido pelo olhar das formas extensivas dos fenômenos ou coisas,¹ as quais precisam passar pelo crivo analítico para identificar a essência lógica que estabelece o significado capaz de explicar como a forma percebida assim se constituiu em mundo real (WAINWRIGHT, 2010). O mundo real, por conseguinte, é a essência racionalmente lógica de fenômenos e coisas *a priori* dadas enquanto realidade percebida (pela aparência das formas). Temos, portanto, um real que é puro empírico imediato, percebido majoritariamente pelo olhar, e um real que é pura metafísica, lógica racionalista a estabelecer a essência verdadeira das coisas.

¹ Faremos uso de termo “fenômeno” como o acontecer de alguma coisa no mundo, seja o movimento de um corpo físico, seja uma força a afetar algo, a criação de um pensamento (artístico, científico ou filosófico), capaz de afetar a sensibilidade e o imaginário humano. Para mais detalhes, ver Walter Benjamin (1984).

Um real cindido, de maneira que o percebido pelo olhar, a aparência, cobra um entendimento lógico e racional, a essência verdadeira, portanto, real. O mundo é assim composto por fenômenos/coisas reais já dados em suas formas extensivas (uma área/volume geometrizável e mensurável) e se localizando sobre uma extensão espacial. O espaço físico de cada corpo (a extensão de cada fenômeno) é a realidade percebida que, quando precisamente localizado em sua forma (dos processos que a constituem e das características funcionais do conjunto de suas partes) sobre um espaço, que é pura extensão (que congrega todos os corpos), compõe assim a realidade logicamente mensurada, classificada e passível de controle e uso (MASSEY, 2005).

Tal concepção é um erro? Não, mas é insuficiente. Tem muita coisa além e aquém desse desejo de realidade totalizadora enquanto extensionalidades corpóreas sobre uma extensão espacial. Para a Geografia, essa forma de entender a realidade espacial do mundo acaba sendo uma camisa de força em que o desejo de conhecimento total transforma-se em obliterador de compreensão, cegando o pensamento para tudo que não se enquadra nessa visão, o que é a maior parte do mundo. Diante disso, um desafio se coloca, qual seja, o de desconstruir essa visão de realidade que se coloca como única e totalizadora.

Para os geógrafos, um fator básico de seus estudos, que se coloca como verdade acima de todas as outras, é o seguinte: temos por base que nós realmente sabemos a verdade do mundo real. Essa compreensão se dá pelo fato de se entender o mundo da realidade externa e objetiva como o único capaz de se constituir como objeto de estudo real e verdadeiro para a geografia. A tarefa de desconstruir tal concepção de verdade do mundo real [...] é central para a atual geração de geógrafos. (WAINWRIGHT, 2010, p. 22).

Concordamos com essa afirmação de Wainwright, que toma essa tarefa a partir dos seus estudos do pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche. A questão, para nós, não é eliminar uma Geografia que toma a extensão como única realidade espacial, mas é, ao buscar “desconstruir tal concepção de verdade do mundo real”, apontar seus limites, colocando-a em deriva na possibilidade de outros sentidos e pensamentos espaciais poderem se atualizar.

A Geografia majoritariamente praticada acaba sendo um pensar esquizoide sobre o mundo, pois entende que o mundo real é o já dado, mas ao abordá-lo de forma racional e lógica, faz com que esse real percebido atinja sua verdadeira essência, a realidade do mundo. Segundo Perrone (2009), perante esse sentido esquizofrênico de realidade, temos que experimentar uma esquizoanálise, pois tal experimentação permite não buscar um modelo outro de verdade, mas abrir para a diversidade múltipla do mundo, de maneira a instigar outras potencialidades para esse pensar.

De qual ponto podemos dar início a essa experimentação? Pode-se partir de qualquer local, mas aqui vamos traçar o ponto a partir do corpo como um agenciador perceptivo (SILVA, 1995).

Tomar o corpo como agenciador perceptivo estabelece uma postura em que não se elege, ou se entende, o olhar como elemento prioritário para a apreensão do mundo. Não temos que descartar a visão, mas não podemos ficar presos a uma sensação que acaba por eclipsar as demais no processo de percepção espacial. Para isso, nosso local de abordagem será tomar o corpo como uma máquina agenciadora e produtora de sentidos perceptivos, não restrito ao olhar, ou a alguma outra sensação em si, como olfato, tato, paladar etc., mas como um interagir desses vários sentidos perceptivos por meio da sonoridade (VILELA, 2011).

Não será a luz, seus reflexos e reverberações nos órgãos perceptivos que tomaremos como determinante na produção de pensamentos sobre o espaço, mas a força sinuosa e maleável das ondas sonoras, de como ela afeta não só a audição, mas o corpo como um todo (PACHECO, 2010). A sonoridade reverbera e se propaga em meio à extensividade espacial, mas ela escapa dos limites extensivos e provoca forças intensivas nos corpos, pois ela se dobra nos corpos, adentra-os, atravessa-os, fazendo eles desdobrarem-se em expressões várias de dança, canto, gestos, olhares e pensamentos/vivências.

Encontros

Este artigo é fruto de uma série de encontros, contingenciais ou não, que se deram nos últimos anos. De um lado, o encontro do professor de ensino básico com o Grupo de Pesquisa Linguagens Geo-

gráficas, o qual permitiu instigar novas perspectivas para se pensar o ensino de Geografia. As possibilidades de se aprofundar nessas experimentações se deram em decorrência do contato com o Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que priorizava o estudo das territorialidades indígenas, notadamente dos Guarani em Mato Grosso do Sul.

Esses encontros se articularam quando a relação com os alunos do ensino médio no Instituto Técnico Federal de Campo Grande tornou-se possível a partir do trabalho desenvolvido com três turmas do primeiro ano do Ensino Médio em 2015. Esses alunos participaram das atividades desenvolvidas sobre a formação territorial do Mato Grosso do Sul, parte do conteúdo obrigatório da disciplina Geografia. Nos trabalhos com os alunos vamos percebendo que boa parte do discurso oficial ou pedagogicamente idealizado acaba ruindo em meio aos contratempos, indisciplinas e fugas em relação ao planejado, aos objetivos ideais, instigando tanto o professor como os pesquisadores do Grupo de Pesquisa a criarem outros questionamentos e pensamentos sobre o sentido da escola, da ciência e do próprio entendimento do que é ser humano.

Outros encontros foram ocorrendo, o de Gilles Deleuze com Felix Guattari (1992) na elaboração de um pensamento imanente à vida em sua multiplicidade em constante diferenciação, assim como este pensamento com os estudos de antropólogos que abordam culturas indígenas diversas (CASTRO, 2002, 2015; GLOWCZEWSKI, 2015; KOPENAWA, ALBERT, 2015; SEEGER, 2015). Desses estudos, abriram-se novos temas e linhas de leitura de um outro mundo de sentidos, que não mais restringiam o pensamento antropológico na tentativa de caracterizar e significar as identidades autóctones, mas instigavam novos olhares sobre a sociedade e cultura dos próprios povos dos pesquisadores, ou seja, sobre nós autodenominados como não indígenas.

Houve também o feliz contato com as gravações feitas por Guillermo Sequera (2006) das músicas dos Mbya Guarani, principalmente no Paraguai, assim como as gravações presentes nos discos do Memória Viva Guarani, tanto o Ñande Reko Arandu (MEMÓRIA VIVA GUARANI, 1999) quanto o Ñande Arandu Pyguá (MEMÓRIA VIVA GUA-

RANI, 2004), os quais são registros sonoros “dos cantos de reza, fertilidade, batismo, brincadeiras, histórias, acalantos” (NO SESC..., 2006, p. 1) feitos por pesquisadores em diversas aldeias Guarani no interior do Brasil.

A difícil relação entre os indígenas, de diversos grupos culturais, com os agronegociantes, em especial no Mato Grosso do Sul, se desdobrou no conflito entre aqueles que lutavam pela demarcação de terras indígenas e os que defendiam a ampliação de área produtiva dos agronegócios. Com o grande poder econômico e o controle das instâncias políticas e midiáticas nas mãos do agronegócio, ampliou-se ainda mais o desprezo e o preconceito de boa parte da população não indígena em relação aos indígenas no interior do MS.

Dessa variedade de encontros é que o trabalho com os alunos, na escola do ensino médio, se encontrou amalgamado com o pensar decorrente dessas experimentações, pois destacou-se, daquilo que nos instiga enquanto grupo de pesquisadores, o como a sonoridade, presente nas músicas, canções, danças e rituais dos Guarani, aponta para outro modo de territorializar a vida, para além dos elementos tomados pela maioria dos geógrafos e professores como naturais parametrizadores do sentido de espaço em si, como único possível, pois identificado com uma base extensiva sobre o qual as formas físicas dos corpos se localizam e se distribuem, portanto, são percebidos prioritariamente pelo olhar e significados por um pensamento geográfico, tornando-os assim uniformemente identificados em conceitos.

Os conceitos, por essa perspectiva, são a expressão representacional da realidade por meio de palavras e imagens que fixam a identidade dos fenômenos em um conjunto lógico de significados, os quais capturam a vida em valores de certo/errado, bom/mau, causa/efeito, aparência/essência, física/humana, material/espiritual, selvagem/civilizado (FERRAZ; NUNES, 2012).

A vida assim capturada é percebida como aquilo que ocorre exclusivamente em corpos localizados sobre uma base extensiva (o espaço do mundo real), a qual, pelo pensamento geográfico hegemonicamente praticado, não permite que as forças intensivas, as quais estão no fora do usualmente identificado como a única realidade possível, ou

seja, o percebido basicamente enquanto forma aparente das coisas, atravessem e dobrem as mesmas, fazendo-as diferenciarem em relação aos modelos estabelecidos como as essências verdadeiras que as fixam em determinadas identidades (DELEUZE, GUATTARI, 1992).

O trabalho com os alunos foi uma experimentação em que, desse modelo visual extensivo de formação territorial sul-mato-grossense, tentou-se instigar outras percepções e imagens dessa espacialidade. Colocamos aqui o sentido de experimentação como algo em aberto, não apenas a reprodução em sala de um modelo de ensinar, como se fosse um laboratório em que se reproduz um experimento cujos resultados devem estar pressupostos, cabendo ao experimentadores apenas reproduzi-los para comprovar o acerto do modelo, ou método, empregado.

Nosso experimento partiu do encontro com o referencial estabelecido de conteúdos, aqueles que representam a realidade já dada a ser interpretada, para dobrar essas verdades em pequenas rasuras, a partir de outras formas de encontros com essa realidade espacial fixada como única.

Do trabalho em sala de aula

Somos recorrentes no emprego do termo experimento, assim como suas variáveis experimentação e experiencição, pelo aspecto de, num primeiro momento, tomarmos a sala de aula como um laboratório que visa exercitar o pensamento por meio de atividades planejadas (leituras de imagens, apreciação de sons, análise de textos jornalísticos, científicos etc.). Contudo, partindo dessa concepção, instigamos abrir a percepção para outros possíveis sentidos do que entendemos como humanidade em nós e nos outros, ou seja, naqueles que denominamos de povos indígenas. “Experiência significa, neste ponto: contato com o ser, renovação do eu nesse contato – uma prova que permanece indeterminada” (BLANCHOT, 2011, p. 89).

O nosso experimento se deu em três turmas do primeiro ano do ensino médio do Instituto Técnico Federal de Campo Grande (MS), ao longo do segundo semestre letivo de 2015. Foram cerca de 95 alunos que, durante três meses, com duas aulas por semana, totalizando 24 horas de atividades,

entraram em contato com conteúdo estipulado pelo Projeto Político e Pedagógico da referida escola, assim como com os manuais didáticos indicados para o trabalho, além de textos jornalísticos, pesquisas científicas, imagens e sons do universo Guarani. Esses alunos tinham em média 15 anos, a grande maioria do sexo masculino, oriundo de famílias rurais e de pequenas cidades do interior do Mato Grosso do Sul, visando se formarem técnicos agrícola e de agropecuária.

O trabalho iniciou-se com a leitura dos capítulos do material didático indicado a ser ensinado, assim como a leitura das ementas voltadas a esse conteúdo por parte do Projeto Pedagógico da escola. Após, os alunos tiveram que escrever suas opiniões sobre o que entendiam sobre os indígenas quanto ao processo de formação territorial do MS. Apesar do material didático indicar a contribuição da cultura indígena à formação do estado, a maioria dos alunos expressaram em seus textos que os indígenas eram um problema para o desenvolvimento.

Em seguida, foram distribuídos trechos de jornais com depoimento de políticos e empresários que reforçavam essa concepção de indígena como um problema para os não indígenas. Para problematizar essa “verdade” já estabelecida, passamos dados e imagens que demonstravam as condições precárias da vida nas reservas, assim como o número altíssimo de assassinatos e suicídios de indígenas no MS. Apesar de alguma resistência inicial, os dados desestabilizaram essas “verdades” midiáticas, assim como revelavam que o material didático estava escondendo aspectos da realidade.

Como última etapa, adentramos o universo musical dos indígenas, não como educação musical enclausurada no processo ensino/aprendizagem de música, mas para perceber que a música tem outras potências para além da sonoridade em si, as quais se desdobram da cosmologia espacial em que ela acontece. Essas músicas permitiram aos alunos rasurar outras sensibilidades e pensamentos espaciais, levando alguns deles a pensarem melhor sobre as “verdades” já estabelecidas acerca do que é o indígena e o que vem a ser ele, o “não indígena”, nessa relação.

O que queremos destacar dessa experimentação é que, no contexto do conteúdo sobre a formação territorial do Mato Grosso do Sul, tínhamos a ex-

pressão de como os indígenas eram caracterizados pelos referenciais políticos e pedagógicos da escola, reverberando diretamente no material didático; esses documentos possuem como pressuposto que o processo educacional deve contribuir para o aluno se inserir numa sociedade diversificada, exercitando o respeito às diferenças culturais e contribuindo para a consolidação de uma nação mais justa, de combate ao preconceito e que supere as profundas desigualdades socioeconômicas no contexto do território brasileiro (FERNANDES, 2016).

Para efetivar tais intenções, os professores da unidade escolar devem articular o conteúdo de suas disciplinas para que consigam, enquanto coletivo de educadores, formarem o futuro técnico como um profissional habilitado para exercer com competência a profissão, mas também exercer a plena cidadania, com seus direitos e deveres, comprometido com a consolidação de um Brasil verdadeiramente justo e socialmente igualitário (FERNANDES, 2016).

Esses desejos e objetivos não estão errados, mas entre as intenções presentes nos documentos oficiais, o colocado como conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, e aquilo que se efetiva no contexto do campo comunicativo em que as expressões, frases e gestos pedagógicos tomam certa materialidade, acaba por haver tensões e buracos, os quais apresentam uma força recongnitiva a reterritorializar as formas majoritárias e hegemônicas de pensar e agir.

O conteúdo a ser trabalhado na escola sobre a formação territorial do Mato Grosso do Sul, portanto, acaba por estabelecer a identidade entre os significados e os significantes, entre a linguagem e a realidade de quem detém o poder da palavra em ordenar sobre todos os “outros” do discurso, os indígenas, a partir do que “nós”, os não indígenas, entendemos como território, desenvolvimento social e evolução temporal dos diferentes grupos culturais no contexto espacial do mundo capitalista atual (FERRAZ; NUNES, 2012).

A territorialidade que se materializa a partir desse processo de entendimento do outro, o qual é percebido em relação ao modelo de pensamento que se coloca como o único possível, é consequência de uma articulação entre uma dada concepção de linguagem, entendida como representação sig-

nificadora do real, com uma concepção de tempo enquanto uma cronologia evolutiva linear.

Quanto à linguagem, em especial no ambiente escolar, temos o entendimento de ensinarmos os conteúdos propostos por meio de uma variedade de ações didáticas tidas como instigadoras de aprendizagem. Todos esses conteúdos, assim como os objetivos, atividades trabalhadas, exercícios propostos e avaliações aplicadas acabam se dando num campo comunicativo em que a linguagem se efetiva (LARROSA, 2011).

Linguagem, nesse sentido, é uma linha articuladora de enunciados, informações e significados para proferir palavra de ordem.

A unidade elementar da linguagem – o enunciado – é a palavra de ordem. [...] A ordem não se relaciona a significações prévias, nem com uma organização prévia de unidades distintivas, mas sim o inverso. A informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11).

Cabe aos alunos, portanto, obedecer e repetir as informações e as significações das coisas eleitas como verdades *a priori*, de maneira que a aprendizagem seja a representação mais próxima possível do modelo identificado como a essência verdadeira da realidade estudada. Reconhecimento do mundo extensivo e uniformizado em identidades fixas: o reconhecimento pelos alunos dos nomes, significados e formas do mundo tomado como realidade *a priori*.

Esse poder de representar a verdade por meio da linguagem articula-se numa concepção de tempo que restringe o sentido de território atual a uma extensão física finita, como resultado de um processo de desenvolvimento cronológico em que a diferença e a multiplicidade não cabem (MASSEY, 2005). Para melhor entendermos isso, voltemos para a questão dos conteúdos a serem trabalhados.

Os conteúdos propostos reafirmam que a constituição do território do Mato Grosso do Sul deu-se a partir dos processos de expansão da fronteira agrícola, de modernização técnica dos meios de transporte, levando a uma concentração urbana e de processos produtivos mais eficientes, tanto industrial quanto agropecuário (FERNANDES,

2016). Os grupos indígenas, nesse quadro, são os remanescentes de “culturas primitivas”, atrasados tecnologicamente, que apresentam resistência frente ao modelo desenvolvimentista mais sofisticado oriundo dos não indígenas. O problema é o que fazer com eles: os representantes do passado.

Como atrasados, acabam sendo um problema para a expansão do desenvolvimento econômico do território. A solução, por conseguinte, é por um duplo viés: ou os coloca, em nome de um humanismo carregado de culpa, em reservas nas quais eles possam preservar seus modos tradicionais de vida; ou os educa, em nome de um humanismo carregado de necessidades de poder, para se adequarem aos valores dos não indígenas, integrando-os aos padrões societários majoritários e uniformizantes da sociedade brasileira (KOPENAWA; ALBERT, 2015). Ambos os caminhos traçam um mesmo sentido, qual seja, os não indígenas não aceitam os indígenas. Deve-se retirá-los do nível perceptível do olhar, por meio de distanciamento em reservas que os isolem, ou por meio da subsunção dos mesmos aos padrões culturais, éticos e existenciais dos não indígenas (FERRAZ; NUNES, 2012).

Constata-se que a temporalidade exercitada na escola se pauta numa visão cronológica uniformemente evolutiva, portanto, que reforça a ideia de espaço como uma extensão física, fruto do desenvolvimento dessa temporalidade. Tal percepção, entendida como única de tempo, cobra a necessidade de ser questionada, problematizada, de maneira a abrir o espaço para a multiplicidade intensiva de corpos, ao invés de ficar insistindo com a ideia de uma base extensiva sobre a qual os corpos se localizam.

Tal temporalidade linear está dividida em passado, presente e futuro [...]. Essa imagem do tempo supõe uma estaticidade entre os três momentos, como se fossem três patamares distintos. Também supõe o modelo de uma continuidade linear, ao conceber a sucessão de eventos como decorrência temporal, em que segue sob a forma de uma flecha irreversível. É a forma comum de pensar o tempo e que é transmitida na escola e na sociedade, é o tempo sob a égide de Cronos, o titã que devora seus filhos, o tempo contado exteriormente e que marca corpos, rotinas e hábitos das pessoas [...] demarca-se exteriormente a vida dos sujeitos e coletivos. É o tempo marcado nos

relógios, nos despertadores, aquele que faz tic-tac e ao qual estamos acostumados e somos sobrepujados desde sempre (HUR, 2013, p. 180).

Se há um só sentido de tempo, que é linear e cronologicamente evolutivo, tipo passado-presente-futuro passível de mensuração (segundos, minutos, horas, dias etc.), temos que a única diferença possível de ocorrer no encontro de diferentes culturas é de nível hierárquico de desenvolvimento social (os mais evoluídos frente aos mais atrasados).

Quando os alunos começam a discutir a formação territorial do Mato Grosso do Sul, o que eles encontram nas proposta de ensino é o reforço de leitura de uma realidade em que a base territorial (sua extensão física) é finita, e tal finitude coloca os diferentes grupos culturais em tensão quando do encontro de ambos em um mesmo espaço/tempo; se diferentes grupos almejam ocupar o mesmo local, a solução para esse encontro de diferentes interesses é tomar a ideia de evolução temporal como algo na qual os povos que não evoluíram em acordo com as forças dominantes devem se isolar (em porções limitadas do território) ou se adequar aos novos padrões hierarquicamente superiores em termos de desenvolvimento tecnológico, econômico e histórico (CASTRO, 2002).

O conteúdo escolar, portanto, é o resultado e expressão de um campo comunicativo, de um jogo de linguagem² que não ocorre apenas em decorrência dos objetivos e funções escolares idealmente desejados, mas é o reverberar de um contexto espacial, do encontro de inúmeros corpos e enunciados, de todo um imaginário plasmado no além da sala de aula, no fora espacial em que alunos e professores se encontram, a partir de uma ideia de territorialidade como resultado de uma única percepção de evolução temporal (PLACER, 2011).

O comunicado, o informado e significado no interior da escola faz parte de um contexto espacial aberto para além dos limites extensivos da escola, um jogo de linguagem tenso a afirmar e a rasurar o contexto espaço-temporal do conjunto social (FOUCAULT, 2002). Isso aponta para o aspecto

2 O entendimento de “campo comunicativo” aqui articula a teoria do agir comunicacional (HABERMAS, 2012) com os “jogos de linguagem” de Ludwig Wittgenstein (2000), mas complexizando a relação linguagem/mundo no sentido indicado por Foucault (2002), na qual a linguagem pode acontecer na relação da experiência limite do corpo com o espaço aberto para o até então impensável.

que o trabalhado na escola, não só em relação aos conteúdos, mas os referenciais e valores que balizam a vida societária dos estudantes e professores, que na escola são cotidianamente e tensamente exercitados, se inserem numa espacialidade amalgamada a forças e grupos sociais que se encontram além dos muros escolares, mas que reverberam em sua territorialidade, ao mesmo tempo que intensivamente a coloca em fuga (GALLO, 2010; LARROSA, 2011).

No caso aqui focado, por exemplo, a mídia, tanto impressa como eletrônica, constrói referenciais de leitura sobre esse encontro de indígenas e não indígenas a partir da edição de informações que toma como referência de leitura dos significados já dados como corretos pelo desenvolvimento temporal da sociedade industrial, urbana e mercadológica; é a partir desse referencial que se uniformiza a identidade e se localiza espacialmente esse outro, o indígena, a partir dos não indígenas (FERRAZ; NUNES, 2012).

Tal perspectiva também fica explícita nas falas e atitudes das lideranças políticas e econômicas do Mato Grosso do Sul, que controlam a grande mídia e a maior parte dos executivos e legislativos, tanto municipais como estadual, assim como dos representantes em nível federal. O discurso é sempre o da necessidade de expandir as forças produtivas do mercado econômico, o que significa identificar os indígenas como um outro que deve ser isolado ou educado a ser incorporado aos padrões societários dos não indígenas.

Desdobra-se disso que o campo comunicativo, no qual os alunos aprendem as verdades sobre a formação territorial sul-mato-grossense, resiste a se abrir para todo um “fora espacial” que, apesar de virtual, constitui a realidade negada pela percepção uniformizante de território a partir da lógica do Estado, da racionalidade científica hegemônica, do grande mercado econômico (HABERMAS, 2012). O resultado, portanto, é de apenas instigar os alunos a reproduzir essa verdade já estabelecida *a priori* sobre o sentido da formação territorial do estado, fazendo dos indígenas meros personagens que muito atrapalham a realização espacial dessa temporalidade única, que é a do processo de desenvolvimentos das forças econômicas e produtivas do capitalismo.

Contudo, apesar de todo esse esforço, algo escapa.... O preconceito não é combatido com essa idealização de solução para a problemática indígena, pelo contrário, o ódio e o desprezo em relação aos indígenas acabam sendo mais incentivados, reverberando nas falas da maioria de alunos, professores, pais, além de políticos e empresários. A ignorância sobre a riqueza e a diversidade dos indígenas do próprio estado continua assustadora, pois poucos reconhecem a variedade de grupos indígenas, com diferentes valores e relações societárias, nem de seus processos de constituição e vivência por outras perspectivas de tempo e espaço.

O desconhecimento de como a maioria dos povos indígenas vivia e vive no estado, de como chegaram a este local, do como faziam e fazem para sobreviver, de como são tratados pelos não indígenas etc. são aspectos cruciais a serem abordados visando exercitar uma visão mais ampla na construção de uma sociedade aberta à diferença, mas que os alunos e a escola resistiam e resistem em se abrir. Foi diante desse desafio que, em meio ao conteúdo oficial a ser repassado, experimentamos pequenas derivas. Vamos pontuar algumas dessas.

Algumas derivas

Em termos de Brasil, como a nossa formação societária é herança e atualização dos processos lógicos e culturais de forte marca ocidental/europeia, a qual reprimiu e negou outras influências culturais, notadamente dos povos nativos da América, isso acabou territorializando no imaginário social formas de perceber e viver o mundo a partir dessa concepção racional e visual do colonizador europeu (KOPENAWA; ALBERT, 2015). Os complexos processos colonialistas, os quais desembocaram na atual dinâmica territorial de uma sociedade urbana, industrializada, tecnicista e no contexto do mercado capitalista, reverberam no discurso científico da Geografia, que tende a tomar o olhar e a luminosidade como fatores fundamentais para perceber/pensar o mundo. Para, portanto, colocar em deriva tal perspectiva, temos que nos abrir para outras formas de vivências, aí as culturas ditas “indígenas” podem muito contribuir.

A ideia usual sobre a formação territorial do Mato Grosso do Sul apresenta os indígenas como

um agente travador do desenvolvimento social do estado. Os mapas que apresentavam a localização das aldeias e terras indígenas, assim como os dados de sua população no estado, instigam os alunos a complementarem aquelas informações com o que se divulga implicitamente na imprensa e se discute explicitamente em seus lares e grupos societários, quais sejam, os indígenas são atrasados, sujeitos, ignorantes, vagabundos etc. (FERNANDES, 2016). Eles atrapalham a produção econômica por almejam porções de terras de empresários rurais, o que diminuirá o número de emprego e comprometerá para pior a produção de riqueza sul-mato-grossense. Resumo: eles não trabalham por serem preguiçosos e prejudicam os que querem e precisam trabalhar.

Essa leitura do outro era, e é, majoritária não só entre os alunos, mas entre seus familiares e também entre os professores, que entendiam os indígenas como fracos intelectualmente, indisciplinados, sujeitos e descompromissados com os valores da correta cidadania. Os alunos, portanto, apenas reconhecem o entendimento de indígena no contexto da formação territorial do Mato Grosso do Sul a partir de toda impressão visual que a mídia edita, os políticos enunciam, o material didático reproduz e que eles identificam a partir do que percebem de extensivo no território por eles vivenciado.

A princípio, portanto, tentamos atacar alguns

desses clichês imagéticos, para que o poder visual fosse rasurado. Passamos fotografias de algumas moradias indígenas e do vestuário cotidiano da maioria dos indígenas do estado, ou seja, de barracos de lona plástica até casas simples de alvenaria, assim como o uso por eles de roupas como calças jeans, camisetas com textos em inglês, bermudas e tênis. Nada de ocas de palhas, nem de tangas, cocares e pinturas corporais.

Eles, os alunos, acabaram instigados a expressar que realmente não viam mais no cotidiano de suas vidas os indígenas com as características estereotipadas das fotografias presentes nos manuais didáticos, que esses manuais estavam, portanto, defasados. No entanto, o aspecto visual e o campo comunicacional pelos quais se reafirma uma ideia desse outro como um conjunto de indivíduos preguiçosos e atrasados em relação a “nós”, isso não foi questionado, pois os alunos reproduziam o discurso clichê: se alguns indígenas podiam ter casas e roupas melhores, a questão era apenas de esforço individual para sair da situação de pobreza e vagabundagem.

Continuamos a forçar as derivas visuais. Passamos, a partir dessas falas generalizantes, puros clichês discursivos, a colocar paulatinamente alguns dados (Quadro 1), de maneira a forçar os alunos a problematizarem suas afirmações quanto à identidade já dada em relação aos indígenas.

Quadro 1 – Dados sobre as condições socioespaciais dos indígenas no MS

Porcentagem da área das terras indígenas no MS	1,6%
Densidade populacional no MS em 2015	7,5 hab./km ²
Densidade populacional em terras indígenas no MS em 2012	11,50 hab./km ²
Suicídio de indígenas no Brasil	6 vezes maior que a média nacional dos não indígenas
135 suicídios de indígenas no Brasil nos últimos anos	48 só no MS
Desses 48 suicídios	36% de jovens entre 15 e 19 anos
616 assassinatos de indígenas no Brasil entre 2007 e 2013	56% ocorreram no MS

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo com base em dados de Fernandes (2016).

Conforme eles resistiam em pensar, insistindo em reproduzir os clichês com os quais entendiam o indígena, com toda a carga pejorativa em relação a esse outro desconhecido e estranho aos seus valores e modo de vida, fomos colocando esses dados (Quadro 1). Ao discutirmos os processos que reverberavam nesses dados, a generalização uniformizante de leitura com que fixavam a imagem do indígena no Mato Grosso do Sul ia se tornando mais e mais complexa; a forma uniforme e imediata com que entendiam esse outro não mais se sustentava a partir do percebido pelos seus olhos e justificado pelos discursos majoritários da grande mídia, expressos pelas lideranças políticas e interpretados a partir dos conteúdos pedagógicos. A proporção absurda de assassinatos e mortes de indígenas no MS indicava outra visão para a formação territorial desse estado.

Um silêncio cada vez mais incômodo ia se intensificando naquela extensão territorial da sala de aula. E o silêncio é o momento fundamental a toda sonoridade, pois é uma força intensiva que provoca o acontecer sonoro em qualquer local (PACHECO, 2010). Tal intensividade foi provocando dobras no extensivo da sala de aula, reverberando nos corpos dos alunos e agenciando outros elementos sensíveis para produzir um plano de referência outro, mais em acordo com as dúvidas e questionamentos que ali aconteciam.

Nossa preocupação era de não cair na armadilha da significação, ou seja, de ensinar outra definição identitária de indígena, de maneira a satisfazer a necessidade de representação de uma verdade mais verdadeira da realidade, mas sim de instigar os alunos a questionar suas noções já estabelecidas *a priori* de identidade do outro, e de si mesmos nesse encontro com o que se torna então estranho e foge dos processos de reconhecimento e interpretação do mundo real. Nesse momento é que o emprego das músicas e da sonoridade tão valorizada pelos grupos indígenas Guarani, que são maioria no Mato Grosso do Sul, passou a ser um intercessor instigante para propiciar novas percepções e pensamentos espaciais, de novas formas potenciais de criação e vivência territorial.

Estranhas músicas a nos atravessar

Ao selecionarmos os registros sonoros das músicas Guaranis presentes nos discos Kosmofonia Mbya Guarani (SEQUERA, 2006), Ñande Reko Arandu (MEMÓRIA VIVA GUARANI, 1999) e Ñande Arandu Pyguá (MEMÓRIA VIVA GUARANI, 2004) não tínhamos um objetivo claro a ser atingido, pelo menos enquanto conteúdo a ser aprendido no final da experimentação, tão somente instigar os alunos a vivenciar um estranhamento de seus referenciais perceptivos. Acostumados a reconhecerem o ensinado a partir da adequação da significação de algo ao percebido pelos olhos, o experimento constou de deslocar o privilégio do olhar para instigar o ouvir, mas ouvir a musicalidade Guarani.

Primeiro, diante e através do silêncio, colocar sons dos ambientes das aldeias e reservas indígenas. A reação dos alunos foi de contestar que aqueles sons eram músicas, mas tão somente ruídos. Para problematizar essa concepção imediatista de música ser apenas uma estrutura harmônica que agrada aos ouvidos, fruto da reconhecimento do sentido extensivo de música enquanto melodia de tradição europeia, colocamos trechos de um texto de Luigi Russolo (2009, p. 52), um dos maiores teóricos europeus da música no século XX.

A arte musical buscou e obteve primeiramente a pureza, a limpidez e a doçura do som, em seguida combinou sons diversos, preocupando-se, no entanto, com acariciar os ouvidos com suaves harmonias. Hoje a arte musical, complicando-se cada vez mais, busca as combinações de sons mais dissonantes, mais estranhos e mais ásperos para os ouvidos. Aproximamo-nos, assim, sempre mais do som-ruído.

O complicador desse texto acabou sendo não necessariamente o sentido de música, que os alunos majoritariamente insistiam em que deve ser boa, sendo “boa” aquilo que visa “acariciar os ouvidos com suaves harmonias”, mas o fato de, ao afirmarmos ser Russolo um dos teóricos e músicos que instigou a arte musical para o futuro, dando novas perspectivas para algo que estava saturado da mesmice antiga a ser reproduzida até a exaustão. Tal perspectiva de futuro da música chocou com a visão

deles de tempo linear evolutivo. Como eles, fruto da civilização mais moderna, estavam gostando de um tipo de música colocada como ultrapassada, sendo que os indígenas, no caso identificados como atrasados, faziam uma musicalidade futurista?

Ao compararmos algumas músicas de *rock and roll* dos anos 1950 e 1960, que na época foram classificadas como barulhentas e horríveis, mas depois se tornaram clássicos ouvidas por todos, como *Blue Suede Shoes* (interpretada por Elvis Presley em 1956) ou *Let's Spend the Night Together* (Rolling Stones, 1967), o sentido de um tempo linear em que o melhor está sempre no futuro sofreu um baque.

O que é feito num presente toma sentido em outro presente, mas é algo do passado a perdurar no futuro, ou seja, o tempo dura, não necessariamente o passado acaba num presente que será substituído por um futuro (DELEUZE; GUATTARI, 1992). O gosto de um estilo musical, por exemplo, não necessariamente fica ultrapassado, pelo contrário, ultrapassados eram aqueles que não aceitaram a mudança na música dos anos 50 e 60 do século passado, como talvez agora os alunos não estejam aceitando o futuro da música, a qual está sendo criada a séculos pelos indígenas guaranis.

Quando passamos a reproduzir outras sonoridades guaranis, o estranhamento foi-se ampliando, pois não estavam acostumados a ouvir aqueles instrumentos. Na parte instrumental, ficaram surpresos ao perceberem que além das flautas, tambores, chocalhos, ouviam também violinos e violas, instrumentos tidos como de origem não indígena. Entendiam que tocavam mal, pois o tocar bem era o que estavam acostumados pelos padrões técnicos da indústria fonográfica. Colocamos um trecho do texto de Guillermo Sequera (2006, p. 11), um dos maiores antropólogos da América do Sul, sobre essa observação dos alunos a respeito da qualidade de tocar os instrumentos, em especial do grupo Mbya Gurarani:

A originalidade instrumental dos Mbya reconsidera uma alta capacidade criativa e técnica em combinar instrumentos nativos com instrumentos europeus, e, com eles – como resultado de intercâmbios culturais – põem de manifesto a aquisição de estruturas sonoras próprias muito expressivas.

Essa observação incomodou, pois chocava com a percepção deles do que é ser bom instrumentista. Ao colocarmos e discutirmos o disco *Roots*, da banda de rock pesado brasileira Sepultura, que em 1996 lançou esse disco, que muitos especialistas consideram uma grande inovação para o rock, pois contou com instrumentos e músicos indígenas da Amazônia, a questão do preconceito passou a ser mais explicitada. Os indígenas foram criativos em usar instrumentos não indígenas para enriquecer suas músicas, assim como o grupo Sepultura. Ao ignorar essa troca como algo bom para as diferentes culturas, não estariam os alunos tomando uma postura preconceituosa em relação ao outro, já que aceitavam com mais tranquilidade a sonoridade da banda de rock e resistiam em aceitar as qualidades musicais dos indígenas?

Tal questionamento foi se desdobrando em outros. Ao apresentarmos as músicas guaranis em que haviam canções cantadas por homens, mulheres e crianças, o estranhamento perante a não compreensão da língua levou os alunos a questionar que muitos não entendiam inglês, mas apreciavam muitas das músicas nessa língua, então, por que não aceitavam em guarani?

Como corolário desse questionamento, foram abordadas algumas letras traduzidas das músicas guaranis, comparando essas com algumas traduzidas do inglês e com as músicas que eles elegeram com as que mais gostavam de seus cantores brasileiros.³ Acharam estranho o sentido das músicas guaranis, pois não tratavam dos mesmos temas que os das línguas inglesa e portuguesa. As músicas pop inglesas e as sertanejas brasileiras abordadas, tratavam de temas que envolviam algum sentimento pessoal, geralmente amor, sofrimento ou alegria para festejar com amigos. As melodias e as letras visavam destacar a emoção individual

3 Não vamos colocar as letras das músicas, pois nosso objetivo aqui é descrever rapidamente o processo do experimento em sala de aula. Só esclarecemos que essas experimentações sonoras abrangeram um total de 8 horas em cada uma das três turmas. Eles ouviam, resistiam ao que escutavam, depois, conforme iam colocando informações complementares, eram instigados a analisarem os detalhes de cada som, relacionando com seus gostos, escutavam novamente e expressavam novas opiniões a respeito daquela sonoridade, que deixava de ser negada, apesar de permanecer estranha para a maioria dos alunos.

que o cantor ou compositor estava passando. Essas músicas, portanto, abordavam aspectos subjetivos imediatos e atendiam os desejos comuns da maioria dos indivíduos que entraram e entram em contato com as mesmas. Provocavam emoções a partir de clichês afetivos focados no indivíduo como seu objetivo emocional.

Quando instigados a pensar sobre as músicas guaranis, percebiam que não focavam emoções e subjetividades individuais, mas processos coletivos em que as forças cósmicas interagem com as da natureza em narrativas inerentes ao drama e à força da vida do povo Guarani. Ao compararem as distintas temáticas musicais, foi ficando cada vez mais evidente que nosso referencial cultural, o dos não indígenas, reforça uma postura mais individualista, de apelo emocional para situações e prazeres pessoais, enquanto a temática indígena se volta mais para os elementos coletivos e ambientais. Para instigar a pensar sobre como a sonoridade das músicas guaranis apresenta elementos da natureza junto com suas falas, sorrisos, danças e canções, numa visão mais cosmológica e ambiental da vida coletiva, outro trecho de Sequera (2006, p. 11, grifo do autor) foi trabalhado.

O conceito Mbya de som origina-se em *andu*, perceber a biodiversidade do mundo natural, e construir através da palavra, *anyu*, música vocal e discurso instrumental. Os animais podem cantar, falar, emitir sons, bufar, rugir, uivar. A percepção parte do silêncio, até o estrondo do raio. A representação social se manifesta em uma variedade de formas e técnicas; essas vinculadas a rituais, danças, corais [...]. É justo falar de uma **Cosmofonia** – um ordenamento cultural dos sons.

A questão que daí ficou foi: qual grupo cultural tem mais a aprender com a musicalidade do outro?

A esse questionamento, muitas das respostas já estabelecidas *a priori* como verdades inquestionáveis sobre o atraso cultural e o empecilho que os indígenas representam para o desenvolvimento do Mato Grosso do Sul deixaram de ser unanimidade entre os alunos. Dúvidas surgiram. Para ampliá-las, um texto de Douglas Diegues (SEQUERA, 2006, p. 33-34), pensador cultural muito reconhecido entre os intelectuais brasileiros, paraguaios e argentinos, foi abordado.

Os Mbya-Guarani são os grandes artistas de vanguarda [...]. Eles já eram construtivistas, minimalistas, surrealistas e dadaístas mil anos antes desses movimentos serem fundados na Europa [...]. A arte da palavra, ou musical, ou ritual, dos Mbya-Guarani, uma das etnias da família linguística tupi-guarani, acontece fora da arte e se confunde com a própria vida e com uma religião própria da palavra. Não há distinção entre arte e vida, orar e cantar, dançar e orar e cantar no mundo.

Nesse ponto dos debates, o estranhamento da musicalidade Guarani, que já havia atravessado os corpos dos alunos, dobrou-se intensivamente para além da questão meramente cultural de diferentes gostos musicais. Havia algo oculto, de fora do que se tinha como identidade indígena. Algo mais complexo e perigoso, que os referenciais societários dos não indígenas temiam ou não reconheciam. Como um povo entendido como atrasado e sujo podia ser “grandes artistas de vanguarda” musical? Como uma música como aquela dizia coisas tão estranhas, mas importantes sobre a natureza, a beleza da vida, a luta pela sobrevivência coletiva, enquanto nós, os não indígenas, não dávamos atenção a isso?

Esses e outros questionamentos foram ocorrendo. É claro que isso não ocorreu entre todos os alunos, boa parte deles se silenciou, resistia a assumir esses questionamentos; outros explicitavam em falas e gestos de negação as dúvidas que incomodavam muitos de seus colegas de classe. No entanto, todos tiveram que enfrentar esses novos signos que os atravessavam, provocando rasuras e derivas em verdades já estabelecidas enquanto clichês da realidade do Mato Grosso do Sul, puro estereótipo de uma “verdadeira” identidade sul-mato-grossense. Todos ansiavam por respostas reveladoras dos significados ocultos, que apresentassem soluções e saciassem suas dúvidas na construção de novas certezas.

Nossa intenção, como já apontamos, não era produzir novas respostas para eles reproduzirem, por aceitação, por medo de repreensão ou reprova avaliativa, mas sim instigar a dúvida, potencializar questionamentos que abrissem suas percepções e pensamentos para além do estabelecido como único, como verdade em si.

Pontuamos que a busca por uma possível resposta talvez não se encontrasse num sentido de tempo evolutivo linear sobre um espaço físico extensivo; tempo e espaço tomados como únicos possíveis, como nossa percepção não indígena geralmente entende, mas poderíamos traçar linhas de estudos voltadas a perceber outros sentidos espaciais e temporais que as músicas guaranis estavam atualizando, cabendo a nós, os não indígenas, quem sabe, nos abriremos para tal percepção. Essa observação instaurou uma tensão muito grande em sala de aula. Os primeiros balbucios foram de dúvidas: “como assim outros sentidos de tempo e espaço?”; “Mas tanto eles como nós não vivemos sobre esse mesmo território?”; “O que a música tem de relação com outro sentido de tempo e espaço?”.

Dúvidas como essas foram colocadas. Nossa postura foi no sentido de eles sentirem o desafio de buscarem respostas a partir de como um grupo cultural vivencia sua musicalidade como arte e vida, fazendo de seus sons, danças, cantos e sentimentos, pensamentos que problematizam nossas certezas do que vem a ser música, canto, vida, portanto, de um sentido já dado como único de tempo e espaço.

Para trabalharmos essa relação com novos sentidos de tempo-espaço precisaríamos adentrar todos os elementos que são agenciados na elaboração e expressão das músicas Guarani (pinturas dos corpos, passos das danças, elementos sonoros do ambiente, ritmo melódico dos cantos de mulheres, dos homens, das crianças, relação com os mitos que os cantos fazem referência etc.), o que não seria possível diante do programa de ensino e dos objetivos pedagógicos da escola. Nesse sentido, para a maioria, o acerto da experiência foi de compreender que dependia mais deles construir os sentidos de como se abrir para esse outro, os indígenas, de maneira a perceber a riqueza desconhecida pelos não indígenas, de seus valores e pensamentos.

Contudo, para nós, professores e pesquisadores, o que nos atravessou dessa atividade, desse encontro, foi a possibilidade de melhor pontuar o sentido de espaço que os Guarani experimentam e que pode nos instigar a novos pensamentos. Vamos apresentar um pouco dessa possibilidade no próximo item conclusivo.

Aprendendo com a sala de aula: contribuições para o pensamento geográfico

Como decorrência de nosso trabalho com os alunos, aqui apresentado em seus aspectos gerais, a partir do que mais nos afetou e do que estávamos enfrentando em nossas atividades no interior do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas, foi o de afirmar a sala de aula como um território com potência produtora de conhecimento e não apenas de reproduzir o já estabelecido como verdade científica (GALLO, 2010). Assim nos posicionando é que passamos a desdobrar, das experimentações feitas, os pensamentos capazes de traçar outros sentidos possíveis para a compreensão de espaço-tempo.

Nossa experimentação, pela perspectiva teórica assumida, não se relaciona com o ramo de pesquisa da chamada Geografia Cultural, pelo fato de nossas leituras e concepções não tomarem essas subdivisões institucionalizadas da ciência como o melhor caminho para produzir conhecimento científico a partir da sala de aula (AMORIM, 2004; GALLO, 2010; OLIVEIRA JÚNIOR, 2009; SANTOS, 2007). Como abordamos o universo do ensino a partir da questão da linguagem, é por ela que articulamos a possibilidade de conhecimento.

Diante disso, não visamos fazer uma abordagem antropológica ou etnomusical, mas dialogar com essas linhas do conhecimento, notadamente com pesquisadores e antropólogos que estudam as culturas e músicas indígenas (CASTRO, 2002, 2015; GLOWCZEWSKI, 2015; JAHN, 2011; KOPENAWA; ALBERT, 2015; SEEGER, 2015; SEQUERA, 2006). Desse diálogo, tendo como plano conceitual o pensamento de Gilles Deleuze (2013) e de Deleuze e Guattari (1992, 1995), assim como o reverberar desse pensamento em pesquisadores da educação (LARROSA, 2011; PACHECO, 2010; PERRONE, 2009; PLACER, 2011). É que entendemos a possibilidade de a atividade realizada propiciar em nós a elaboração de novas perspectivas para pensar a escola, a geografia e a ciência como um todo.

Tomamos, como elemento agenciador de nossos estudos, a busca pela poética Guarani como o processo pelo qual eles expressam a cosmologia

espacial e temporal singulares, as formas como territorializam suas existências. O trabalho de Lívia Petry Jahn (2011), no qual a autora analisa os cantos e rituais dos Guarani sob o viés teórico das poéticas da oralidade, busca compreender a palavra Guarani a partir de seus aspectos culturais, articulando modos de sobrevivência no meio físico em que se localizam com os elementos virtuais e místicos que, apesar de não serem fisicamente percebidos, são reais em suas forças a acontecerem na espacialidade dos locais em que se encontram.

De acordo com Jahn (2011), ao analisar a musicalidade do povo Guarani, percebemos as bases de sustentação da noção de tempo e espaço na cosmologia dos mesmos. O primeiro aspecto a evidenciar sobre essa cosmologia é a existência de um espaço do “tempo fora tempo”, anterior à criação desta terra, o qual toma uma força intensiva e virtual, uma espécie de “espaço outro” Guarani, a “Terra sem Males”.

A “Terra sem Males” existe no espaço-tempo virtual dos enunciados e imaginário mítico das danças ritualísticas, acessível pelo canto amalgamado à coreografia dos corpos. Por outro lado, a outra base de estruturação dessa cosmologia faz referência a um futuro catastrófico, imerso em desgraças e ruínas, o final dos tempos. Dessa forma, através desses cantos, os Guarani agenciam este espaço mítico e, ao cantar, acessam este “tempo fora do tempo”. Ao agenciarem essas forças virtuais de tempo e espaço outros, atualizam-nos por meio de seus corpos (que cantam, dançam, pintam e afirmam a vida), de maneira que o coletivo possa traçar linhas, estabelecer um lugar capaz de salvar da destruição a sua comunidade e cultura (JAHN, 2011).

Um espaço que não está no futuro desejado, como consequência de uma evolução linear a partir do espaço de dor e perdas no passado e no presente, mas um espaço que está além do extensivo e além do tempo linear, mas se encontra na intensividade de sua cosmologia e mitos, os quais são atualizados no agora enquanto política/canto que permite traçar outros territórios de localização e orientação da vida Guarani em meio ao território extensivo imposto pelos não indígenas (FERRAZ; NUNES, 2012).

Em suma, entre o “fim do mundo” num tempo futuro, que a extensividade espacial de agora irá atingir em seu desenvolvimento lógico, e a “Terra sem Males” como um espaço virtual num tempo mítico do passado que é futuro, existe o tempo presente e a terra “cansada” em que os frutos se esgotam, as águas tornam-se poluídas, e a humanidade adocece e morre (SEQUERA, 2006). Nesta terra de mortalidade e padecimento é que os deuses, essas forças eternas que estão na duração temporal e na intensividade espacial, puras virtualidades, acontecem no agora, no encontro de seus corpos enquanto forças de seus cantos, danças e rituais. Esse tempo-espaço outro é o acontecer da atualização dessas forças cósmicas nos corpos através da música: ligação primordial entre o humano e o sobre-humano, entre o mundo natural, material, físico e extensivo com o mundo espiritual, sagrado, sobrenatural e imanente à vida (JAHN, 2011).

A “Terra sem Males” é, portanto, um lugar fora do espaço-tempo do “mundo real”, não é o extensivo do espaço nem o mensurável cronológico do tempo, são as potências intensivas virtuais a acontecerem enquanto forças a atravessarem os corpos no momento que os cantos e as danças estabelecem o encontro de todo esse mundo físico e extensivo com as intensividades não físicas da natureza a se multiplicarem e se diferenciarem enquanto acontecimento da vida.

Esse espaço-tempo virtual, prene da palavra mística, de imagens que não representam o percebido empiricamente, pois não possuem modelos representáveis no plano extensivo da vida, compromete toda concepção de espaço e de tempo hegemonicamente compreendido pela Geografia, pois ao se situar fora do “mundo real” já não se tem mais uma paisagem estruturada à maneira como essa disciplina a define. A questão do território, por conseguinte, acaba por fugir do sentido esquadrinhado determinado pela lógica hegemônica do discurso científico da Geografia (MASSEY, 2005).

Dessa forma, temos os cantos guaranis como uma cartografia a compor uma cosmologia da vida, um “kosmos sonoro” intensivo de espaço-tempo capaz de provocar derivas, rasuras e fugas do sentido meramente físico e extensivo do

espaço, da perspectiva linear evolutiva do tempo cronológico, da percepção das coisas basicamente pela identidade e significação das formas das coisas pelo olhar.

A Kosmofonia Guarani (SEQUERA, 2006) refere-se ao espaço-tempo virtual a atualizar-se através da música. Portanto, a música estabelece as linhas agenciadoras que traçam uma cartografia de encontros com o mundo em sentido aberto, ou seja, abre o que se entende por “mundo real”, o extensivo visualizado, para uma realidade dinâmica, nunca fechada em sua identidade, em sua significação racionalmente lógica. Os guaranis, dessa maneira, conseguem localizar-se e orientar-se no mundo identificado pela Geografia como “real”, mas num sentido político que subverte os limites dessa realidade. Assim, as músicas guaranis são linhas que estabelecem um sentido dinâmico e aberto de território (FERRAZ; NUNES, 2012).

Em sala de aula, debatemos com os alunos o fato de, ao encararmos a estrutura cosmológica da cultura Guarani presente em sua música, percebermos que a cartografia, estruturada da maneira em que o livro didático a descreve, elimina toda essa multiplicidade de histórias e temporalidades que reverberam em diferenciados processos espaciais.

Dessa forma, a busca que envolveu a nossa experimentação foi de uma linguagem que problematizasse o mundo a partir da imanência do pensar/vida, em que o múltiplo se faz acontecimento na diferenciação de pensamentos e línguas já estabelecidas. Pensar sobre os indígenas, nesse caso, é pensar sobre um problema que paira sobre o Mato Grosso do Sul, o de continuar a pensar o mundo por referenciais dicotômicos (não indígenas X indígenas, civilizados X bárbaros) e, dessa forma, o discurso geográfico nos leva à crença num significativo como um espaço de superfície extensiva, contínuo e geometrizável, sobre o qual podemos encontrar elementos que o sujam, travancam a linearidade evolutiva da sua extensionalidade, ou seja, os enclaves indígenas.

Por isso, em sala de aula, a partir das experimentações realizadas, passamos a contextualizar as circunstâncias em que a Geografia se produziu como instrumento fundamental para a expansão

do capitalismo e a maneira que isso permitiu a consolidação do Estado Nacional (MASSEY, 2005). A partir disso, fomos buscar referências de como os indígenas do Mato Grosso do Sul, notadamente os de origem Mbyá Guarani, elaboraram sua própria geograficidade, ou seja, de como poderíamos aprender com eles os referenciais com os quais estabelecem os sentidos de localização e orientação espacial em meio à uniformidade impositiva da temporalidade evolutiva sobre o espaço geometrizável.

A partir da riqueza musical dos Guarani, pudemos ouvir os sons e a interação dessas comunidades indígenas com os aspectos que estão de fora daqueles ambientes físicos, extensivos, mas com esses articulados, imanentes. Dessas sensações sonoras, algo de intenso se deu em nosso pensar, dobrando nossos corpos em pensamentos sobre as geografias que daí derivam. Nessas músicas, percebe-se que o conhecimento do mundo se dá através da relação corpo/mundo, entre o corpo e o lugar, fundamentando uma noção de lugar menos dependente das escalas matemáticas, assim como de corpo, não meramente de individualidade orgânica, mas de força motora, de movimento articulador da diversidade de fenômenos, capaz de transformar os lugares, de traçar outros sentidos cartográficos para o espaço da vida.

Um corpo motor, na medida em que transgride o seu lugar (o lugar que é o lugar onde está) e o transforma noutros lugares (que passam a ser o seu novo lugar). [...] O corpo motor é, assim, um corpo cartografante: os lugares por onde passa organizam-se como um mapa. E o mapa, ao revelar o corpo através dos lugares por onde passou, emerge como uma metáfora do conhecimento (da relação entre o corpo e o lugar). (SILVA, 1995, p. 27).

Esse sentido de “corpo cartografante” é o corpo/pensamento que acontece por sensações. Não se trata de um pensar em separado do corpo, muito menos do corpo como algo em separado do mundo que ele sente (VILELA, 2011). Ou seja, não é algo extensivo em separado do intenso espacial, mas sim corpo como lugar do encontro no qual essas forças provocam dobras e interação. Um exemplo disso é o que sentimos/pensamos com o canto Yvy Potyra (SEQUERA, 2006, p. 75-77):

A Terra que se abre como flor⁴

Jaapamitamã ko yvygui	Vamos embora, vamos partir desta terra
Jaa jajekapapami	Vamos embora
Ikatuãguaicha ko yvyppy potyicha	Para que os filhos desta terra
Yvy reko asy py	Terra de sofrimentos
Mbyá'i opytava	Os poucos que restarem sobre ela
Opyta porã'i haguaicha	Fiquem bem.
He'ivyppy	Eles dirão
Ô'ropyta porã'i	Ficamos bem.
Ô'roñevanga porã'i	Estamos bem
Yvy potyra	A terra se abre como flor
Ô'roguerojekuaa haguã	Todos podem ver
Ore famija kuera mimime	Nossa pequena família está bem
Hembiupi rã'i	Alimentos brotam por encantamento para nossas bocas
Oipota	Queremos que todos vejam
Ô'roguero ñevanga ko yvype	Encher a terra de vida
Ô'ropytamiva	Nós, os poucos que sobramos
Ore remiariro'i kuery	Nossos netos todos
Ñembopyta'i kuery pe	Os abandonados todos
Oipota	Queremos que vejam
Yvy potyra roguerojekuaa	Como a terra se abre em flor

Eis uma música recital em que a xamã (o intercessor extensivo/intensivo) conta em língua humana a territorialização da vida Guarani a partir das imagens não humanas do sonho Ñanderu (a força criadora da vida). Essas imagens dobram-se na forma de palavras cantadas, mas agenciadas aos sons ambientes de animais, ventos, chuvas e corpos que atravessam a aldeia (SEEGGER, 2015). Ou seja, a força intensiva da vida, em suas múltiplas formas de acontecimento, dobra-se em formas corporais e sonoras que expressam a extensividade dos fenômenos perceptíveis pelos olhos, ouvidos, narizes, bocas e corpos humanos.

Temos o extensivo se dobrando, ao adentrar os corpos, em forças intensivas que acontecem por meio de suas memórias, sonhos, desejos e falas, como as que estão presentes nessa música, as quais se desdobram em formas expressivas por meio de

suas danças e sons dos instrumentos e vozes. Eis o que entendem como movimento da vida, pois, apesar de serem “os poucos que restaram sobre” a terra, eles cantam como sementes a brotarem por encantamento, as forças intensivas da vida, para que todos vejam a Terra se encher de vida, “que todos vejam a terra se abrir em flor”.

Esse processo pontua outro sentido espacial, não mais de espaços fixos em seus limites extensivos, de um lado, e de outro lado os espaços intensivos em seus deslimites subjetivos, mas lugar de encontro dessas forças, as quais se tensionam e se movimentam em dobras e redobras, de maneira que o exterior e o interior formam uma mesma dinâmica cósmica, com suas singularidades, mas que só acontecem enquanto interação e agenciamentos em múltiplos espaços e tempos: a Terra se dobra em flor e se dobra em canto e se dobra em vida e se dobra em...

Dessa forma, a musicalidade desses cantos faz funcionar uma Geografia outra por meio de traçar

4 A versão em português feita por Douglas Diegues, a partir da tradução para espanhol de Guillermo Sequera, foi por nós adaptada para o contexto deste artigo.

cartografias não representacionais, mas intensivas e nômades, pelas quais os corpos guaranis vão se localizando e se orientando no mundo enquanto vivenciam e criam o mesmo a partir do lugar em que se encontram (DELEUZE; GUATTARI, 1992)

O que observamos, a partir dos cantos e músicas guaranis, é muito próximo aos estudos de Anthony Seeger (2015) sobre os cantos dos Kisêdjê da Amazônia.

O canto Kisêdjê era um elemento essencial na produção e na reprodução sociais. Restabelecia a clareza dos domínios espaciais, das durações temporais e de certas formas de relações humanas [...] pelo canto, podiam restabelecer tanto o bem e a beleza do mundo como se relacionar com este [...] conseguiam restaurar certos tipos de ordem em seu mundo, e nele criar novos tipos de ordem também. Cantar era uma experiência do corpo e da pessoa social [...] cantar era um modo essencial de articular as experiências de sua vida com os processos de sua sociedade. (SEEGER, 2015, p. 247-248).

Essas observações de Seeger se aplicam quase integralmente à musicalidade dos povos Guarani. Ao escutarmos as músicas começamos a identificar a sonoridade das matas e ambientes em que os registros sonoros foram feitos, e de como eles reverberavam na escuta feita por nós em sala de aula. Percebemos a potência daquela musicalidade a demarcar os sentidos de vida, da intemporalidade de seus mitos ali presentificados, intensificando o plano espacial, em que as possibilidades de orientação se colocavam frente os perigos já experimentados e a serem enfrentados pelos Guarani, de maneira que eles, assim cantando e dançando,

traçassem as linhas afirmadoras das condições deles sobreviverem no mundo.

As músicas guaranis só tomam sua força espacial quando articuladas ao conjunto de elementos (pinturas e gestos corporais; interação de movimentos nas danças, por gêneros e idades de seus membros; formas de interpretação dos cantos; encadeamento e ritmos das canções etc.), capazes de instigar o até então impensado, o de fora da materialidade imediata de seu território, seja no tempo seja no espaço, em lugares e seres que permitem aos seus membros se orientarem e se localizarem no mundo, em meio à total falta de sentido imposto a eles pela sociedade dos não indígenas (CASTRO, 2015).

Não se trata de romper com as distinções culturais e territoriais entre indígenas e não indígenas, mas de tornar mais complexo esse entendimento já dado e fixado, pautado na extensividade espacial e hegemonicamente percebido por um olhar viciado do que é a realidade desse outro (o indígena) a partir de nossa autodefinição de “humanos” (CASTRO, 2002). Buscar outros sentidos para nós no encontro com os outros, tornarmo-nos outros de nós mesmos, como diferenciação do já fixado e identificado em palavras e imagens clichês.

Ao nos abriremos para a musicalidade Guarani, percebemos que a força de sua arte pode ser um elemento agenciador, um potente intercessor para nosso pensamento rasurar, derivar e criar outras geografias possíveis, contribuir para construirmos outras possibilidades para a escola e para a ciência, formas de viver nossas diferenças em meio às múltiplas possibilidades de a vida acontecer.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. C. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 86, p. 37-56, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- CASTRO, Eduardo V. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- _____. **Metafísicas canibais**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- DELEUZE, Gilles; **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FERNANDES, Anedmafer M. **Outras imaginações espaciais**: experimentações e derivas entre sons e imagens no ensino de geografia. 2016. 172 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

FERRAZ, Cláudio Benito O.; NUNES, Flaviana G. Identidade nacional e/ou territorial: conflito entre Indígenas e fazendeiros no centro-oeste brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 12., 2012, Bogotá. **Anais eletrônicos...** Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-C-Oliveira.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins fontes, 2002.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GLOWCZEWSKI, Bárbara. **Devires totêmicos**: cosmopolítica do sonho. São Paulo: n-1 edições, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Vol 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HUR, Domenico U. Memória e tempo em Deleuze: multiplicidade e produção. **Athenea Digital**, v. 13, n. 2, p. 179-190, jul. 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Claudio%20Benito/Downloads/1088-3936-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Claudio%20Benito/Downloads/1088-3936-2-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2016.

JAHN, Livia P. O canto e a voz guarani: a divindade da palavra oral. In: **Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL**, Londrina, PR, n. 12, p. 138-150, jul./dez. 2011.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 281-296.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MEMÓRIA VIVA GUARANI. **Ñande Arandu Pyguá**. Direção geral: Antônio Maurício Fonseca. São Paulo: MCD, p1999. 1 CD.

_____. **Ñande Reko Arandu**. São Paulo: Instituto Teko Arandu, p2004. 1 CD.

NO SESC, a trilha sonora do sonho guarani. **Estadão**, São Paulo, 30 jun. 2006. Cultura, p. 1. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,no-sesc-a-trilha-sonora-do-sonho-guarani,20060630p4341>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 17-28, set./dez. 2009.

PACHECO, Eduardo G. Ensaio da (des)educação musical. In: CORAZZA, Sandra M. (Org.). **Fantasia da escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 23-36.

PLACER, Fernando G. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 79-90.

PERRONE, Cláudia M. Esquizoanálise. In: AQUINO, Julio G.; CORAZZA, Sandra M. (Org.). **Abecedário**: educação da diferença. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 60-63.

RUSSOLO, Luigi. A arte dos ruídos. In: FLO MENEZES (Org.). **Música eletroacústica**: história e estéticas. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 51-56.

SANTOS, Douglas. **O que é Geografia?** 2007. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAffIwAD/que-geografia-douglas-santos>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

SEEGER, Anthony. **Por que cantam os Kisêdjê**: uma antropologia musical de um povo amazônico. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SEQUERA, Guillermo. **Kosmofonia Mbya Guarani**. Organizado por Douglas Diegues. São Paulo: Mendonça & Provazi/O Morto q Fabla, 2006.

SILVA, Paulo Alexandre G. C. **O Lugar do corpo**: elementos para uma cartografia fractal. 1995. 330 f. Tese (Doutorado em Ciência do Desporto) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 1995.

VILELA, Eugénia. Corpos inabitáveis. Errância, Filosofia e memória. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 233-254.

WAINWRIGHT, Joel. Nietzsche contra the real world. **ACME**: An International E-Journal for Critical Geographies, v. 9, n. 1, p. 21-33, 2010. Disponível em: <https://www.academia.edu/12251165/ACME_An_International_E-Journal_for_Critical_Geographies_volume_9_issue_2_2010>. Acesso em: 09 nov. 2016.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

Recebido em: 29/2/2016

Aprovado em: 30/03/2017

DIVERSIDADE MUSICAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): QUAL MÚSICA FORMA O(A) PROFESSOR(A) DE MÚSICA?

*Renan Santiago (UFRJ)**

*Ana Ivenicki (UFRJ)***

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar sob um olhar multicultural o repertório utilizado na formação de professores(as) de Música de três Instituições de Ensino Superior da cidade do Rio de Janeiro, a saber, o CBM-CEU, a UNIRIO e a UFRJ. Para tal, foi feita análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música das três instituições, aplicação de questionários com 59 formandos do curso citado, bem como entrevistas semiestruturadas com 9 docentes das instituições citadas. Como resultado, obteve-se que, de forma geral, os(as) futuros(as) professores(as) de Música são formados para lecionar por meio de músicas elitizadas de tradição europeia. Contudo, lentamente, as Licenciaturas em Música têm-se aberto para outras musicalidades, como a música “popular”, mas as músicas preferidas dos(as) estudantes(as) da educação básica continuam de fora do currículo do ensino superior. **Palavras-chave:** Música. Formação de professores. Repertório. Currículo.

ABSTRACT

MUSICAL DIVERSITY AND MUSIC TEACHER EDUCATION: WHICH KIND OF SONGS PREPARES THE MUSIC TEACHER?

This article aims to analyze, under a multicultural perspective, the repertoire used in the training of Music teachers from three Higher Education Institutions of the city of Rio de Janeiro, namely CBM-CEU, UNIRIO and UFRJ. To do so, we analyzed the Political-Pedagogical Projects of Music Licensing courses of the three institutions, applying questionnaires with 59 trainees of the mentioned course, as well as semi-structured interviews with 9 teachers from the mentioned institutions. As a result, it has been found that, in general, the future teachers of Music are trained to teach by means of elitist songs of European tradition, but, slowly, the Music Degrees have opened up for other musicalities, such as “popular” music, but the favorite songs of students of basic education remain outside the curriculum of higher education.

Keywords: Music. Music Teacher education. Repertoire. Curriculum.

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela UFRJ. Licenciado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM-CEU). Licenciando em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: holy_renan@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela University of Glasgow - Escócia. Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do Grupo de Estudos Multiculturais (UFRJ). E-mail: aivenicki@gmail.com

RESUMEN

DIVERSIDAD MUSICAL Y FORMACIÓN DE PROFESORES: QUE MÚSICA FORMA EL PROFESOR DE MÚSICA?

En este artículo se pretende analizar bajo una mirada multicultural en el repertorio usado en la formación de los profesores de música de tres instituciones de educación superior de la ciudad de Río de Janeiro, a saber, el CBM-CEU, la UNIRIO y la UFRJ. Con este fin se realizó el análisis de los proyectos político-pedagógicos de los cursos de grado en música de las tres instituciones, cuestionarios con 59 graduados de ese curso, así como entrevistas semiestructuradas con nueve profesores de las instituciones mencionadas. Como resultado, se encontró que, en general, los futuros profesores de música están capacitados para enseñar a través de la música tradición europea elitista. Pero poco a poco, la Licenciatura en Música tener- está abierto para otra musicalidad, como la música “popular”, sin embargo, pero las canciones favoritas de los estudiantes de educación básica, quedan fuera del plan de estudios de educación superior.

Palabras clave: Música. Formación de profesores. Repertorio. Plan de estudios.

Introdução

A promulgação da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008b), recentemente modificada pela Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016), estabelece a Música¹ como um conteúdo obrigatório nos currículos da educação básica, seja na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Nessa perspectiva, várias indagações foram levantadas sobre o tema em questão, como a efetividade do cumprimento da Lei (REQUIÃO, 2013; WOLFFENBÜTTEL; ERTEL; SOUZA, 2016), processos da sua implementação (PENNA, 2013; SOBREIRA, 2012) e saberes e conhecimentos utilizados no currículo das disciplinas em questão (PENNA, 2012; SANTOS et al., 2012). Entretanto, argumenta-se que têm sido feitas poucas reflexões sobre a formação do(a) professor(a) de Música que irá ministrar aulas na educação básica.

Possivelmente, essa lacuna no conhecimento se dá pelo fato de a Lei tratada não impor uma titulação mínima para o(a) profissional que exercerá a função de docente.² Todavia, na cidade do Rio de

Janeiro, local onde se delimita a presente pesquisa, é possível notar que os editais de concursos para professores(as) de Música realizados em âmbito federal, estadual e municipal, datados a partir da promulgação da Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008b), apontam para a necessidade do (a) candidato(a) ter a titulação mínima de licenciado(a) em Música para a assunção do cargo, o que parece apontar que na cidade em questão tem havido um processo de disciplinarização da Música.³ Portanto, pelo menos no contexto da educação pública, as Licenciaturas em Música tornam-se um espaço-tempo que tem influenciado diretamente no que ocorre nas salas de aula da educação básica, ao formarem os(as) docentes que atuarão em tais ambientes.

A partir do exposto, argumenta-se que um dos principais itens que compõem o currículo de Música, seja na formação de professores(as) ou nas aulas da educação básica, é a própria música utilizada durante as aulas. Sabendo que existem diversas

1 No presente artigo, o vocábulo “Música”, escrito com letra inicial maiúscula, se refere à uma ciência, bem como a uma área de estudos, enquanto o vocábulo “música”, com letra inicial minúscula, apresenta-se como sinônimo de composição musical

2 Inicialmente, o parágrafo único do artigo sessenta e dois da Lei que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas regulares expressava a necessidade do(a) professor(a) ter formação específica na área, porém o conteúdo foi vetado, principalmente, por excluir a possibilidade de pessoas de notório saber transmitirem seus conhecimentos para suas comunidades.

3 Para se chegar a tal conclusão, 22 editais de concursos públicos realizados entre 2008 e 2015, que incluíam vagas para professores(as) das disciplinas de Música ou Artes para escolas que estão localizadas nos municípios que integram a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, em âmbitos federal, estadual e municipal, foram analisados. Todos os editais para escolas federais e municipais (num total de 18) exigiam o título de licenciado(a) em Música para o candidato ao cargo de professor(a) de Música. Os 4 editais restantes, que orientam concursos estaduais, não exigiam exatamente a titulação de licenciado(a) em Música, mas sim formação em alguma linguagem artística.

formas de manifestação musical, surge a seguinte indagação: Qual música forma o(a) professor(a) de Música? De qual forma tal musicalidade pode influenciar na (futura) prática do(a) professor(a) em formação? Como a música das faculdades se relaciona com os gostos e as preferências dos(as) discentes da educação básica?

Nessa perspectiva, o presente artigo busca contribuir com a área da educação (musical) ao analisar as musicalidades que perpassam os currículos das três principais instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Música na cidade do Rio de Janeiro, a saber, o Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário (CBM-CEU), o Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (IVL/CL/UNIRIO) e a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EM/UFRJ), sob o olhar teórico do multiculturalismo, que privilegia a pluralidade cultural.

Para tal, foi utilizada a triangulação de métodos, que é uma forma de se ter resultados mais fidedignos, obtidos via coleta de dados realizada por meio de três metodologias diferentes (DENZIN, 1978; IVENICKI; CANEN, 2016). Portanto, as três metodologias utilizadas para a feitura deste artigo foram: análise documental nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das três instituições; questionários com perguntas mistas com formandos(as); e entrevistas semiestruturadas com três professores(as) dos cursos de Licenciatura em Música de cada instituição tratada. As análises foram feitas levando-se em consideração a percepção de cada sujeito de pesquisa sobre as musicalidades que perpassam as Licenciaturas em Música e como tais musicalidades influenciam na formação do(a) docente de Música que atua ou irá atuar na educação básica.

A discussão se iniciará no próximo subtópico, a princípio com uma explanação sobre o referencial teórico utilizado, que é o multiculturalismo aplicado à educação musical.

Música, formação de professores(as) e multiculturalismo: uma aproximação teórica

O multiculturalismo, identificado como um campo teórico e político, tem surgido na con-

temporaneidade a partir da necessidade de se dar uma resposta aos diferentes fenômenos sociais gerados em meio aos choques e entrec choques de culturas que podem ocorrer durante o convívio de diferentes grupos socioculturais em dado espaço social (HALL, 2003; SANTIAGO; IVENICKI, 2015, 2016).

Argumenta-se que as diferenças culturais presentes nas sociedades não são, *a priori*, um problema, contudo a problemática se estabelece quando ocorrem hierarquizações culturais, que se dão quando certo grupo ou indivíduo legitima sua cultura como superior e não reconhece ou menospreza outras formas culturais, gerando, por conseguinte, racismos, sexismos, xenofobias, intolerâncias religiosas, *bullyings* etc.

Nessa perspectiva, o multiculturalismo aparece como um ideário e conjunto de ações que buscam gerenciar as diferenças culturais, a fim de que haja harmonia entre diferentes grupos socioculturais, sem que nenhum seja hegemônico em relação aos outros, gerando, assim, o mínimo de fenômenos sociais negativos (HALL, 2003).

Como a escola também é um local plural, ou seja, uma instituição compartilhada por pessoas de diversas origens e visões de mundo, também se torna um local propício ao surgimento de diversos tipos de preconceitos e discriminações. Portanto, o multiculturalismo também ganha espaço na educação. Batista, Silva Júnior e Canen (2013, p. 213) conceituam multiculturalismo na educação como “campo teórico e político de conhecimentos, que privilegia o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas e que busca formas alternativas para sua incorporação no cotidiano educacional”.

Em sua esfera teórica, o multiculturalismo levanta uma série de reflexões e teorias que buscam desconstruir estereótipos negativos de diversos grupos historicamente marginalizados (como negros, homossexuais, mulheres etc.), bem como examina a possibilidade de se cunhar currículos e práticas educativas que valorizem diversos tipos de conhecimentos e que sensibilizem os(as) discentes, a fim de que percebam as diferenças culturais como um aspecto positivo (CANDAU, 2012; CANEN; MOREIRA, 2001; IVENICKI et al., 2015).

Como campo político, o multiculturalismo age por meio de cobranças de legislações, políticas

curriculares e ações afirmativas que não apenas incorporem os conhecimentos de indivíduos pertencentes a grupos oprimidos, mas também que incluam tais indivíduos em escolas, universidades e cargos públicos, o que poderá acarretar em mobilidades sociais, que diminuirão as diferenças de oportunidades oferecidas para diferentes grupos⁴ (MOREIRA; CANDAU, 2008; SANTIAGO; IVENICKI, 2016).

A Música no contexto brasileiro, ao ganhar maior espaço nos currículos por meio da promulgação da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008b), passa a também ser tensionada por tais questões de cunho cultural. Nessa perspectiva, deve-se também refletir sobre como a disciplina em questão poderia ser cunhada de modo que não favoreça nenhum tipo de preconceito ou discriminação (PENNA, 2012; SANTIAGO; IVENICKI, 2015, 2016; SANTIAGO; MONTI, 2014, 2016).

Lembra-se também que a Música, além de disciplina escolar e prática social, é cultura, no sentido de uma atividade humanamente produzida com significados, funções e valores simbólicos que transcendem a própria atividade em si (CANEN; MOREIRA, 2001; EAGLETON, 2011), ou seja, uma música religiosa tocada em uma missa ou uma marchinha de carnaval são igualmente músicas, mas os sentidos que vêm acoplados a tais práticas permitem que cada uma dessas músicas ganhe novos valores, como santidade, irreverência, comichidade, balbúrdia, negritude, branquitude etc. São esses valores acoplados a práticas tipicamente humanas que diferem atividades culturais de naturais.

Portanto, admitindo-se que a música é uma atividade cultural, esta também pode ser hierarquizada e certas musicalidades podem ser vistas como superiores ou elitizadas, e outras como inferiores e subalternizadas. Nesse contexto, não é difícil encontrar discursos que concatenam estereótipos musicais com outros marcadores identitários (por

exemplo, quem se identifica com música “erudita” é elegante, inteligente e sofisticado, porém que gosta de hip-hop, é agressivo; já quem gosta de funk é hipersexualizado). Santos (2006), em pesquisa que analisou os estereótipos negativos atribuídos a músicos de axé e pagode, concluiu que os preconceitos transcendem o aspecto musical e se concatenam com a questão da negritude e do estrato social inferior que, geralmente, são relacionadas a tais gêneros musicais e às pessoas que se identificam com eles.

Argumenta-se que tais hierarquizações musicais são também formas de preconceitos e discriminações que precisam ser combatidas por uma educação crítica, e uma forma de assim se proceder é utilizando diferentes musicalidades nas aulas de música, a fim de que discentes com diferentes identidades musicais sintam-se representados nas aulas e para que todo o alunado possa, também por meio da Música, aprender a respeitar e valorizar as diferenças culturais, inclusive as diferenças musicais.

Busca-se, portanto, afirmar que o multiculturalismo, como campo teórico e político, constitui-se em uma alternativa para o enfrentamento das diversas formas de discriminação, preconceito e desigualdades, que pode corroborar para o surgimento de uma sociedade mais igual, justa, solidária e democrática (CANEN; MOREIRA, 2001; MOREIRA, 2001; MOREIRA; CANDAU, 2003, 2013, 2014).

Nessa perspectiva, uma educação musical multicultural pode se dar por meio da valorização da musicalidade do educando e da localidade na qual a escola está inserida; da ampliação dos horizontes culturais do educando em questão; do ato do(a) professor(a) não permitir que seu gosto e sua musicalidade venham a interferir na escolha do repertório a ser utilizado nas aulas; de uma educação musical crítica que coloque em cheque as relações de poder entre diferentes grupos socioculturais, mostrando a origem dos diversos preconceitos e discriminações e; por meio de um currículo flexível, moldado a partir das necessidades e interesses do alunado (SANTIAGO; MONTI, 2016).

Argumenta-se também que na formação de professores(as) de Música tem-se uma outra dobra na problemática, visto que, teoricamente, nas licenciaturas se aprende como se deve ensinar; logo,

4 Vários trabalhos da área da Sociologia da Educação têm reforçado que existe uma grande diferença entre a escolarização de brancos, pardos e negros no Brasil. Em trabalho recente, Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) compararam o acesso, permanência e anos total de estudos de negros e brancos nas décadas de 1960, 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010. Em todas as décadas analisadas, os autores constataram que, no Brasil, pessoas brancas têm, em média, maior acesso à Educação; maior possibilidade de permanência na escola e na universidade; bem como maior possibilidade de atingir níveis mais altos de escolarização.

possivelmente, o(a) professor(a) poderá ter maior facilidade de trabalhar com os gêneros musicais que teve contato durante sua formação. Gauthier e colaboradores (1998) ajudam a elucidar essa questão por meio dos saberes docentes de tradição pedagógica: os professores(as) utilizam, entre outros aspectos, as memórias de sua escolarização e formação durante a ministração dos conhecimentos, ou seja, existe uma tendência em se ensinar da mesma forma que se aprendeu.

Em uma perspectiva multicultural, a educação musical deveria valorizar os conhecimentos que os(as) discentes trazem de sua vivência extraescolar. Migon (2015), em pesquisa realizada no contexto do ensino público da cidade do Rio de Janeiro, concluiu que os gêneros preferidos dos(as) discentes eram o funk, o pop e o hip-hop, mas as musicalidades “eruditas” não foram sequer citadas por um(a) único(a) estudante.

Desse modo, valorizar tais musicalidades, muitas vezes marginalizadas e estereotipadas, significa estimar os indivíduos que com elas se identificam; porém, desvalorizar tais gêneros e impor outros aos educandos pode constituir-se em uma violência simbólica que tende a desmotivar o alunado, causando desinteresses, falta de representatividade e, possivelmente, insucesso escolar.

Não se está argumentando que somente os gostos dos educandos devem ser utilizados nas aulas de Música, visto que uma educação musical multicultural também contempla a ampliação dos horizontes culturais dos(as) estudantes (LAZZARIN, 2006, 2008; MIGON, 2015; SANTIAGO; MONTI, 2016), entretanto, pelos motivos citados, busca-se afirmar que uma diversidade de gêneros musicais, incluindo aqueles preferidos pelos(as) discentes a quem a disciplina de Música é dirigida, é importante para que um número maior de estudantes se sintam motivado e interessado pela disciplina, e para que os estereótipos relacionados aos gêneros musicais subalternos possam ser combatidos, por meio de uma educação musical crítica.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Penna (2005, 2006, 2012) aponta para a necessidade de a educação musical levar em consideração as contribuições do multiculturalismo e rejeitar o uso hegemônico de uma ou outra musicalidade que tem maior *status* social (música “erudita”),

contemplando uma série de gêneros musicais, incluindo musicalidades “populares” e midiáticas, que, muitas vezes, são tidos como gêneros musicais de qualidade inferior.

Na mesma perspectiva, a promulgação das Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a) tensionam a educação em geral a incluir de forma mais maciça e crítica conteúdos que fazem parte história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. Santiago e Ivenicki (2015) apontam que a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), ao afirmar que tais conteúdos deveriam se dar de forma mais enfocada em disciplinas como educação artística, tende a fazer com que a Música enquanto disciplina venha a também se adequar a tal realidade, visto que a Música também se constitui em uma manifestação artística.

Logo, compreender quais são as musicalidades que perpassam a formação de professores(as) de Música contribui para o entendimento de como a Música está presente na educação básica. Portanto, este artigo, a partir do próximo tópico, apresentará tais questões, iniciando como a análise documental dos PPPs dos cursos.

Análise documental: PPPs dos cursos

Entende-se que os Projetos Político Pedagógicos se configuram como uma espécie de “documento de identidade” de um curso ou instituição, por mostrar seus objetivos, intenções e procedimentos (CANEN; SANTOS, 2009). Do mesmo modo, aponta-se que tais projetos também se enquadram no que é chamado de currículo prescrito ou formal, ou seja, aquilo que é imposto por um sistema ou instituição educacional como um tipo ideal de educação, que pode ou não estar conectado com o que realmente ocorre nas salas de aula – o currículo real ou em ação (MACEDO, 2006). Embora, muitas vezes, o PPP seja “esquecido na gaveta”, se aponta que a análise de tais documentos pode sugerir pistas sobre a identidade institucional de cada curso, ou seja, o conjunto de valores e diretrizes que faz com que cada instituição seja singular (CANEN; XAVIER, 2011). Nessa perspectiva, a presente análise buscou verificar como “valores multiculturais” são expressos quando cada PPP aponta a musicalidade que integra cada curso.

De forma geral, os PPPs analisados (CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA, 2011; UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2006; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2008) não focam diretamente nos repertórios a serem usados durante o curso, destacando as características da estruturação curricular de cada curso (disciplinas obrigatórias e eletivas, tipos de estágios etc.), porém, pode-se perceber similaridades e diferenças nos PPPs.

Primeiramente, argumenta-se que a música “erudita” funciona como uma espécie de “espinha dorsal” dos cursos, aparecendo como uma musicalidade padrão, que tem, de certa forma, espaço assegurado nos currículos, podendo ou não ser acompanhada de outras musicalidades. Tal questão é evidenciada, por exemplo, na obrigatoriedade da disciplina de História da Música (erudita) nos três cursos.

Todavia, os cursos parecem também se abrir para a música “popular”. Na UFRJ, o PPP aponta que o uso de gêneros “populares” e “eruditos” propicia a formação de professores(as) capacitados(as) para atuar em diferentes espaços educativos:

[...] visando à formação de professores efetivamente preparados para enfrentar a constituição plural da sociedade e da cultura, estarão sendo abrangidas, ao longo do curso: diferentes concepções de música e diferentes práticas e gêneros musicais (‘populares’ e ‘eruditos’, música escrita e de tradição oral etc.); contextos educacionais formais e informais (rede de Educação Básica, pública e privada, creches, projetos sociais, organizações não governamentais etc.); e alunados de diferentes faixas etárias e de diferentes características socioculturais. Com isso pretende-se concretizar uma prática de ensino rica e plural. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2008, p. 16).

Semelhantemente, na UNIRIO, tem-se o curso de Licenciatura em Música articulado com o curso de Bacharelado em Música Popular Brasileira, visando a formação de um(a) profissional capacitado(a) a atuar como docente e como musicista:

Concomitantemente, o Departamento de Educação Musical liderou o bem-sucedido processo de reconhecimento, junto ao Ministério da Educação,

da habilitação em Música Popular Brasileira, cujos contornos curriculares em muito se articulam com o Curso de Licenciatura, mediante a criação de novas disciplinas e a revisão de antigas, a fim de assegurar aos estudantes uma formação mais afinada com as necessidades tanto da atividade artística quanto didática, num claro reconhecimento de que a formação do músico, na complexidade social em que nos deparamos na atualidade, não pode descurar de uma maior transversalidade entre essas duas dimensões da inserção profissional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2006, p. 6).

Não obstante, o oferecimento de disciplinas como Música de Tradição Oral (UFRJ e UNIRIO), Folclore Musical Nacional e Introdução às Músicas do Mundo (UFRJ) apontam para o forte uso de músicas folclóricas na formação de professores(as). Tal tipo de musicalidade é bastante defendido na educação musical, principalmente por motivos patrióticos (PAZ, 2010).

Nota-se, portanto, que quando os PPPs fogem à regra da música “erudita”, cada instituição aponta diferentes tendências de musicalidades, expressas, principalmente, por meio das disciplinas oferecidas em cada curso. No CBM-CEU, por exemplo, tem-se um enfoque maior na questão da cultura “popular” e em conteúdos relativos à identidade negra, verificado na adoção das disciplinas de Cultura Popular Brasileira, História da Música Popular Brasileira e História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como pela adoção de conteúdos voltados para a musicalidade afro-brasileira na disciplina de Percepção Musical (a ementa da disciplina aponta o uso de gêneros como afoxé e maculelê no curso).

Na UNIRIO, o enfoque identificado situa-se no ensino da Música Popular Brasileira, que aparece maciçamente no PPP, havendo uma clara intenção de se relacionar o curso de Licenciatura em Música com o curso de Bacharelado em Música Popular Brasileira, também oferecido pela instituição.

Partindo do pressuposto de que a maioria dos(as) estudantes das escolas regulares preferem gêneros “populares” a gêneros “eruditos”, o fato de os(as) estudantes das Licenciaturas em Música terem contato com o primeiro gênero citado favorece o trabalho deles com tal musicalidade nas

salas de aula, o que pode corroborar, pelo menos em uma etapa inicial, um processo multicultural de ensino-aprendizagem de Música.

Entretanto, surgem questões: O que é, exatamente, música “popular”? Seria toda música que não é “erudita”? Essas indagações são importantes, pois não necessariamente tudo aquilo que é convencionalizado como “popular” nas PPPs aqui analisadas abrange a totalidade de manifestações musicais “populares” existentes, ou seja, parece existir uma “seleção do popular” que pode “vir a se tornar erudito”.

Isso é dito com base no fato de que certos estilos musicais, tidos como “populares”, como o choro, a bossa-nova, o *jazz* e o *blues*, com o passar do tempo, têm entrado na academia e, por terem ganhado *status* acadêmico, passado a também ser reconhecidos como gêneros elitizados, conforme argumentado em Santiago e Ivenicki (2015), o que corrobora com dúvidas: se certos gêneros “populares” realmente o são, ou se são “eruditos”.

De acordo com o ementário da UNIRIO, as disciplinas de Música Popular Brasileira focam em gêneros musicais como o samba, o choro e a bossa nova. Nessa eleição de gêneros “populares” “merecedores” de entrar no repertório das universidades, ficam de fora gêneros como o *funk*, o *rap*, o *hip-hop*, o sertanejo etc. Tem-se, assim, músicas “populares” valorizadas e subvalorizadas, o que demonstra que a hierarquização musical não é um fenômeno uno (ou seja, nega-se que a única hierarquização existente na música se dá entre o binarismo “erudito” e “popular”), visto que também ocorre em diferentes tipos de universos musicais.

No que se refere aos debates trazidos pelo multiculturalismo na Educação Musical, a problemática por detrás dessa seleção se dá porque ela parece deixar de fora justamente os gêneros musicais preferidos pelos(as) estudantes da educação básica. Dessa forma, o(a) professor(a) em formação poderá sentir-se menos preparado para trabalhar com esses gêneros nas salas de aula, o que, por conseguinte, poderá influenciar questões importantes no processo de aprendizagem, como motivação e representação. Contudo, não se pode negar que a abertura do currículo da Licenciatura em Música da UNIRIO para a música “popular” já é

um passo favorável e valiosíssimo para a formação de professores(as) de Música.

Já na UFRJ, a oferta de disciplinas como Introdução às Músicas de Mundo, Músicas de Tradição Oral no Brasil e Folclore Nacional Musical aponta uma ligeira inclinação para o ensino da música folclórica e de outras culturas.

Nessa perspectiva, dar-se-ia enfoque a músicas “eruditas”, “populares” e “folclóricas”. Todavia, apesar desses distintos enfoques que emergem no currículo formal, a análise dos questionários e das entrevistas parecem demonstrar que a música “erudita” aparece como hegemônica nos cursos. Tal fato será apontado nos próximos subtópicos, iniciando-se pela análise dos questionários.

Questionários: a visão discente

Partindo do pressuposto de que o currículo formal não coincide, necessariamente, com o currículo em ação, fez-se também necessário analisar como os(as) discentes perceberam de que formas as musicalidades que os(as) formam pode influenciar em suas práticas como docentes.

Nessa perspectiva, no segundo semestre de 2015, foram aplicados 59 questionários (27 no CBM-CEU, 22 na UNIRIO e 10 na UFRJ) em formandos(as) do curso de Licenciatura em Música. Parte-se do pressuposto de que os(as) formandos(as), por já terem cursado boa parte das disciplinas do curso, podem oferecer informações relevantes sobre o que foi ensinado durante o curso e como tais conteúdos foram ensinados.

O presente artigo focar-se-á nos dados que discorrem sobre as musicalidades usadas em cada curso. No total, obteve-se 9 afirmações cujas respostas baseavam-se na Escala Likert para questionários (CUNHA, 2007), que aponta cinco opções de respostas distintas: “Concordo plenamente”, “Concordo parcialmente”, “Nem concordo nem discordo”, “Discordo parcialmente”, “Discordo plenamente”. Desse modo, pode-se obter dados expressos de forma quantitativa.

Nessa perspectiva, quando perguntados(as) se durante o curso eles(as) tiveram um repertório formado por músicas europeias, 85,2% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 95,5% dos(as) estudantes da UNIRIO e 100% dos(as) estudantes

da UFRJ que contribuíram com esta pesquisa afirmam que tal musicalidade estava presente durante o curso.

Entretanto, quando o tema da afirmação estava centrado na musicalidade africana, afro-brasileira e indígena, os percentuais se apresentam de formas diferentes. No CBM-CEU, 88,9% dos(as) estudantes responderam que têm recebido conhecimentos sobre a musicalidade africana e afro-brasileira, mas somente 18,2% dos(as) estudantes da UNIRIO e 40% dos(as) estudantes da UFRJ consideram que tais musicalidades estavam presentes no repertório das aulas de seus cursos.

Quando o assunto é de que forma a musicalidade indígena perpassa a formação do(a) professor(a) de Música, os dados tornam-se ainda mais ínfimos. Quando perguntados se tal musicalidade estava presente nas aulas, tem-se que, no CBM-CEU, apenas 33,3% dos(as) estudantes responderam que eles têm recebido conhecimentos sobre a musicalidade indígena, e esse valor diminui para 4,5% dos(as) estudantes da UNIRIO e 20% dos(as) estudantes da UFRJ.

Esses dados parecem apontar que existe certo desequilíbrio na balança entre musicalidades provenientes de diferentes culturas, visto que, de forma geral, os(as) discentes apontam que a musicalidade mais presente é a europeia, enquanto os percentuais que expressam a quantidade de discentes que consideram que as musicalidades africanas, afro-brasileiras e indígenas estavam presentes nos currículos são bem inferiores.

No CBM-CEU, por outro lado, tais números não são tão ínfimos assim, principalmente no que se refere ao uso da musicalidade afro-brasileira. Isso possivelmente se dê por esta instituição oferecer uma disciplina voltada justamente para esse tema (História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena) e por musicalidades de matriz afro estarem presentes em disciplinas estritamente musicais, que visam a formação do músico, como Percepção Musical.

Visando analisar se o conjunto de musicalidades que perpassam um curso influencia na formação do(a) docente de Música, analisou-se também se os(as) professores(as) em formação sentem-se capazes de utilizar tais musicalidades (europeia, afro-brasileira e indígena) em aulas por eles(as) ministradas.

No que se refere à musicalidade europeia, obteve-se que 77,7% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 59,1% dos(as) estudantes da UNIRIO e 80% dos(as) estudantes da UFRJ sentem-se preparados(as) para utilizar em aulas de Música um repertório centrado em tal musicalidade. Todavia, tal número cai para 70,6% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 36,4% dos(as) estudantes da UNIRIO e 20% dos(as) estudantes da UFRJ que se declaram capazes de utilizar um repertório formado por músicas africanas e afro-brasileiras; e este número decai ainda para 46,1% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 9,1% dos(as) estudantes da UNIRIO e 20% dos(as) estudantes da UFRJ, no que se refere ao percentual de estudantes que se sentem capazes de utilizar a musicalidade indígena nas salas de aula.

Os dados parecem confirmar que a maior presença de certo tipo de musicalidade influencia diretamente na capacidade de tais professores(as) trabalharem com tais musicalidades. Observa-se que a ausência de músicas de matriz africana e indígena nas aulas da formação de professores(as) acarreta em discentes pouco preparados para trabalhar com tais musicalidade. Contudo, o foco na musicalidade europeia faz com que boa parte dos(as) discentes se sintam capazes de ministrar aulas usando tal tipo de música.

Curiosamente, um menor percentual de discentes que afirmam ser capazes de usar músicas de origem europeia nas aulas ocorre na UNIRIO, que declaradamente em seu PPP afirma a existência de uma concatenação do curso de Licenciatura em Música com a música “popular”.

Então, nessa perspectiva, também existia uma afirmação no questionário que visava verificar se os(as) estudantes achavam relevante utilizar um repertório composto por músicas “populares” e midiáticas, frutos das experiências extraescolares de tais estudantes. Como resultado, tem-se que 96,2% dos(as) estudantes do CBM-CEU, 95,5% dos(as) estudantes da UNIRIO e 100% dos(as) estudantes da UFRJ concordam totalmente ou parcialmente que é importante utilizar um repertório formado por tais músicas nas escolas.

Depois disso, eles(as) responderam se sentem-se preparados para utilizar tal repertório midiático e “popular” nas salas de aula. Os resultados mostram que 84,5% dos(as) estudantes do CBM-CEU,

86,4% dos(as) estudantes da UNIRIO e 80% dos(a) estudantes da UFRJ que responderam o questionário sentem-se aptos(as) para ensinar Música utilizando um repertório formado por tais músicas.

Esses números parecem demonstrar que os cursos de Licenciatura em Música analisados por esta pesquisa estão colaborando para tal fato. Contudo, uma frase escrita em um dos questionários aponta para o oposto: um estudante da UNIRIO escreveu em um espaço em branco ao lado da afirmação que se sente apto para ensinar Música utilizando músicas “populares” e midiáticas “mais pela [sua] vivência do que pela formação docente”.

Um relato de campo como esse indica que, em alguns casos, é necessário que o(a) estudante tenha experiências prévias com músicas africanas, afro-brasileiras, indígenas, “populares” e midiáticas para que possa, assim, ser totalmente apto(a) a ensinar tais musicalidades na educação básica, pelo fato das Licenciaturas em Música, de forma geral, não ensinarem de forma propícia tais tipos de musicalidades.

Contudo, pretende-se argumentar que é muito importante que um currículo de um curso de Licenciatura em Música torne-se próximo da realidade musical dos(as) estudantes da educação básica, e para isso se faz necessário que músicas “populares” e midiáticas dividam espaço com a chamada “música erudita”.

Por fim, será analisada a afirmação que buscou verificar se os(as) estudantes percebem a existência de uma hierarquia entre música “erudita” e “popular” em suas faculdades. No CBM-CEU, 51,9% dos(as) estudantes afirmaram que percebem tal hierarquização e tal percentual foi de 86,4% e 100% na UNIRIO e na UFRJ, respectivamente. Esses altos valores parecem apontar que os licenciandos percebem a existência de uma hierarquização de musicalidades em seus cursos.

Cabe, portanto, analisar se eles(as) acreditam que tal hierarquização é vista como positiva para suas formações. Portanto, foi pedido que somente aqueles que marcaram “Concordo totalmente” ou “Concordo parcialmente” em tal afirmação respondessem também se tal hierarquização é positiva. No CBM-CEU, 42,9% acreditam que a hierarquização entre música “erudita” e “popular” é positiva, enquanto esse valor foi de 35,3% na UNIRIO e

de 30% na UFRJ. Os números demonstram, portanto, que a maioria dos licenciandos percebe uma hierarquização entre música “erudita” e “popular” em suas instituições, e a maioria que a percebe não crê que ela esteja realmente colaborando para suas formações como professores(as) de Música para educação básica.

Entrevistas: a concepção docente

Levando em consideração que ainda que as narrativas discentes sejam extremamente relevantes, podem não trazer de forma aprofundada o porquê dos cursos optarem por um ou outro repertório. Tal questão pode ser mais bem esclarecida ao se escutar os(as) docentes, que têm maior acesso às questões que influenciam as tomadas de decisão dentro do espaço acadêmico.

Nessa perspectiva, no segundo semestre de 2016, foram feitas 9 entrevistas com três docentes de cada instituição aqui tratada, sendo três da disciplina de Didática da Música (disciplina voltada ao “ensinar a ensinar Música”), três docentes da disciplina de Percepção Musical (disciplina voltada a questões estritamente musicais, não necessariamente relacionadas ao ensino de Música) e três de disciplinas classificadas como detentoras de potenciais multiculturais, ou seja, disciplinas que tenham potencial para tratar de questões de interesse do multiculturalismo, como diferenças culturais, raça, gênero e sexualidade. Tais disciplinas foram: História da Cultura Afro-brasileira e Indígena (CBM-CEU), História da Música Popular Brasileira (UNIRIO) e Introdução às Músicas do Mundo (UFRJ). Embora outros temas tenham sido tratados em tais entrevistas, esse artigo focará na questão das diferenças musicais presentes na formação de professores(as) das três instituições.

Ressalta-se que todos os(as) professores(as) entrevistados aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e os nomes usados nessa pesquisa são pseudônimos, a fim de dificultar a identificação dos docentes. Tais docentes entrevistados(as) serão denominados(as) como Fátima (Didática da Música/CBM-CEU), Ísis (Percepção Musical/CBM-CEU), Lúcio (História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena/CBM-CEU), João (Didática da Música⁵/
5 Ressalta-se que na UNIRIO tal disciplina é chamada de Pro-

UNIRIO), Carlos (Percepção Musical/UNIRIO), Pietro (História da Música Popular Brasileira/UNIRIO), Augusto (Didática da Música/UFRJ), Antonieta (Percepção Musical/UFRJ) e Felipe (Introdução às Músicas do Mundo/UFRJ).

As perguntas analisadas foram as seguintes:

a) *O(A) senhor(a) acredita que os ritmos que são, em geral, preferidos pelos jovens em idade escolar no município do Rio de Janeiro – como o funk, o pagode, o hip hop, o rock etc. – devem ser usados pelo(a) professor(a) de Música da educação básica? Tais ritmos encontram espaço na instituição onde o(a) senhor(a) leciona?*

Esta pergunta foi cunhada tendo como referência a pesquisa de Migon (2015), que, entre outras coisas, analisou a preferência musical de discentes de uma escola pública do Rio de Janeiro, local onde também se delimita a presente pesquisa. Tendo também como referência Penna (2012), que escreve sobre a importância da educação musical multicultural valorizar a musicalidade que os(as) discentes apresentam em suas vidas extraescolares, decidiu-se também arguir os(as) docentes formadores(as), a fim de analisar seus discursos sobre o tema.

b) *Na sociedade em geral, muitas vezes se dá uma hierarquização entre música “erudita” e “popular”. Em que medida essa hierarquização se faz presente em sua instituição? Caso ela exista, o(a) senhor(a) acredita que tal hierarquização influencia na formação dos professores de Música?* Esta pergunta teve como objetivo verificar se os(as) professores(as) entrevistados(as) percebem algum tipo de hierarquização de musicalidades na academia, visto que autores como Penna (2012) e Santiago e Monti (2014, 2016) afirmam que um ensino que prioriza a música “erudita” em detrimento da “popular” tende a desvalorizar um ensino multicultural.

cessos de Musicalização, porém ela tem o mesmo objetivo da disciplina de Didática da Música oferecida nas outras instituições, a saber, ensinar a ensinar Música. Nessa concepção, a fim de se facilitar a leitura deste artigo, optou-se por usar somente uma nomeação.

c) *Em que medida temáticas recentes, como a valorização da cultura negra e indígena, são relevantes para a sua disciplina?* Esta pergunta foi elaborada tendo como base a realidade gerada pelas Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a), que colocam como obrigatório o ensino da cultura e da história Africana, Afro-brasileira e Indígena. Nessa perspectiva, analisou-se também os discursos dos(as) professores(as) sobre essa temática e se eles veem possibilidade de utilizar tais conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas em suas aulas.

No que se refere à primeira pergunta, que busca entender o espaço que músicas “populares” e midiáticas têm na formação de professores(as) de música, foi possível notar, em geral, opiniões favoráveis, embora também tenha sido apontada a dificuldade de se utilizar tais estilos no cotidiano universitário. Os(as) docentes Fátima (CBM-CEU), Lúcio (CBM-CEU), Pietro (UNIRIO) e Felipe (UFRJ) defenderam a presença direta de tais musicalidades na formação de professores(as). Um exemplo dessas opiniões positivas vem a seguir:

Fátima: Acho fundamental, você vai se esconder debaixo da cama e fingir que o *funk* e que essas músicas não acontecem? ‘Ah não, eu quero só as músicas que eu trabalho’. Não, mesmo que eu, Fátima, não goste de funk (e isso eu realmente estou expressando meu gosto: eu, Fátima, não gosto do funk, ou que eu, Fátima, não trabalho com a música gospel), eu aceito, porque é meu aluno que está trazendo e tenho um respeito enorme e acho sim, que deve estar dentro da academia, então para mim é fundamental o respeito pelo que a outra pessoa está trazendo.

Isso aponta que, de forma geral, os(s) professores(as) não criticam a presença de musicalidades “populares” e midiáticas na formação de professores(as) de Música, entretanto os dados presentes nos questionários apontam que tais musicalidades são menos prestigiadas no ambiente universitário.

Foi expresso também que, de forma geral, discentes do ensino superior não necessitam de um trabalho musical baseado em gêneros midiáticos, mas estes ritmos podem fazer parte do cotidiano

universitário, questionando aspectos não musicais que vêm juntamente com esses gêneros, como se vê a seguir:

Ísis: Olha só, eu até trabalho às vezes com um ritmo ou outro, assim como eu trabalho com qualquer um, [mas] eu acho que eles não precisam tanto de um trabalho de percepção do funk em si, porque ele já está aí, ele já é superconsumido. Agora, eu acho que é muito mais importante você discutir o preconceito dele com aquilo ali ou com a letra, para tirar as questões religiosas da frente, para discutir a sexualidade que está presente no funk (que as pessoas se protegem tanto), com a questão da violência e da sexualidade que está sendo colocada ali, que são questões da realidade das pessoas e novamente voltando àquela moral burguesa que não vai querer falar.

Na visão da professora Ísis, o funk poderia fazer parte do cotidiano universitário a fim de auxiliar em uma formação crítica de como os gêneros musicais se relacionam com outros aspectos sociais, como sexualidade, preconceito e religiosidade.

Docentes como Fátima (CBM-CEU), Ísis (CBM-CEU), e Felipe (UFRJ) apontam para o conservadorismo das instituições que ensinam, apontando que estas ainda tendem a focar em padrões mais tradicionais, que tendem a valorizar as tendências musicais “eruditas”. Tal questão fica bem expressa na fala da professora Fátima (CBM-CEU):

Fátima: [...] a academia, para mim, ela é muito ‘careta’. Ela é muito retrógrada. É o que eu estava te falando, eu acho que tem muito pouco artista dando aula, então aqueles professores, cada vez mais velhos,⁶ que têm aqueles carderninhos do tempo do gumba, eles não querem modificar, então quando você pisa num terreno que você não conhece, a primeira reação é ‘não vou por aqui não!’.

Outros docentes, como os professores Carlos (UNIRIO) e Augusto (UFRJ), apesar de não criticarem o uso de musicalidades midiáticas na formação de professores(as), argumentam que tais gêneros musicais poderiam ser melhor trabalhados por meio

de pesquisas etnomusicológicas do que explorando os aspectos musicais (ritmos, harmonias, melodias etc.) de tais musicalidades. Tal questão fica clara na seguinte fala:

Augusto: Isso faz todo o sentido também como objeto de pesquisa, como música não para ser ensinada, mas vivenciada, examinada, refletida [...]. Mas eu também penso em um cuidado que a gente tem, uma coisa que um orientador me falou, [que] a gente não deveria pensar em institucionalizar todas as músicas, trazendo-as para o currículo, porque o currículo engessa um pouco o objeto de estudo, ele tem essa tendência, e ele me disse assim: ‘a músicas estão muito bem, estão muito vivas, em suas práticas sociais’. Os garotos, as garotas estão fazendo essas músicas, aprendendo, gravando, cantando, fazendo performances dessas músicas de forma própria. A gente pode trabalhar a partir daí, mas ensinar algo que pertence mais a eles do que a mim não me parece muito produtivo. Eu prefiro dar a palavra, ouvir o que eles fazem e a partir daí a gente examinar juntos do que eu me proponho a ensinar qualquer música.

Nessa perspectiva, tem-se um ponto muito importante para se refletir: sob a ótica de um currículo multiculturalista, a cultura – no sentido de produtos tipicamente humanos forjados por diferentes grupos socioculturais no contexto de suas realidades (EAGLETON, 2011) – deveria estar também representada no currículo escolar para que assim as identidades plurais fossem valorizadas; porém o discurso do professor aponta que tais culturas não deveriam ser incluídas no currículo justamente em uma perspectiva defensiva, ou seja, para evitar que elas se tornassem engessadas, sistematizadas e compartimentalizadas. Tem-se, portanto, um paradoxo, pois tanto incluir quanto excluir tais musicalidades do currículo apontam para horizontes com “bons ventos”.

Realmente, as práticas musicais de grupos populares, periféricos ou marginalizados ocorrem sem quaisquer prejuízos, independentemente de terem ou não sido incorporadas pelas universidades. Argumenta-se que a produção do funk, do rap, do pagode, do hip-hop, do charme no Rio de Janeiro e de outros ritmos como o maculelê, o frevo, o maracatu, o bumba-meu-boi etc. em outros locais do Brasil existe e continuará existindo, ignorando o que a universidade pensa sobre esses gêneros.

⁶ Apesar de se assumir concordância com o problema do conservadorismo no ensino de Música, não se pretende argumentar que professores “velhos” tendem a ser “conservatoriais”, ou tradicionalistas, como a fala da professora pareceu indicar. Lembra-se que a faixa geracional também é um marcador identitário, e um trabalho sobre multiculturalismo não pode assumir estereótipos com qualquer marcador identitário, mesmo se isto não for intencional.

Entretanto, não se pode dizer o mesmo de gêneros “eruditos”, cujos agentes sociais que o produzem são quase que exclusivamente formados por escolas especializadas, conservatórios e instituições de ensino superior. Partindo desse pressuposto, pode-se conjecturar que outro motivo para que a música “erudita” esteja mais presente nos currículos dos cursos de nível superior em Música seja o fato de tal tipo de música depender do ambiente universitário para formar atores capazes de lidar com tais musicalidades, enquanto as músicas “populares”, midiáticas e folclóricas podem ser aprendidas sob outras óticas de educação musical.

Desse modo, as práticas musicais “erudita” e “popular” estariam garantidas com as universidades ensinando a música “erudita” e com a educação não-formal e informal ensinando os outros tipos de musicalidades. Todavia, sob um olhar multicultural, ainda existem pontos negativos se excluir-se do cotidiano universitário musicalidades produzidas por identidades coletivas historicamente marginalizadas e estereotipadas.

Destaca-se, primeiramente, a importância da representação. É importante que o currículo escolar seja cunhado de tal forma que diferentes grupos socioculturais sintam suas identidades presentes e suas histórias narradas em tal documento. A falta de representatividade ou uma representatividade mal cunhada – por exemplo, quando o negro apenas aparece nos livros didáticos sob a figura do escravo ou quando indígena desaparece da história logo após o “grito da independência” – pode contribuir para que estudantes de grupos estereotipados se sintam inferiorizados. Argumenta-se também que, como a educação multicultural é para todos(as) (CANEN; MOREIRA, 2001; MOREIRA, 2001; MOREIRA; CANDAU, 2008), todos(as) precisam conhecer sobre a história desses grupos silenciados, pois suas contribuições para a formação da nação (seja em nível cultural, social, econômico ou político) são irrefutáveis.

Desse modo, utilizando um deslocamento conceitual, afirma-se que a presença de gêneros musicais produzidos por minorias no ensino superior de Música pode colaborar com tal questão. Lembra-se também que na pós-modernidade, caracterizada pela fluidez identitária e pela multiculturalidade, uma música – por exemplo – tipicamente negra

pode ser apreciada, produzida e incorporada por pessoas não negras e estas pessoas também podem sentir-se representadas por tais músicas.

Diretamente relacionada à questão da representação está a questão da motivação e do sucesso escolar. A partir da crítica de Bourdieu (BOURDIEU, 2014; BOURDIEU; BOLTANSKI, 2014), pode-se argumentar que quando um agente social não se vê representado por um currículo escolar formado por conteúdos diferentes dos que ele detém em seu capital cultural, há maior possibilidade dele se desmotivar e ter insucesso escolar.

O ponto a ser discutido agora está em maior consonância com o ensino de Música na educação básica, porém pode ter sua gênese na formação de professores(as). Partindo do pressuposto de que um dos saberes pedagógicos que um(a) professor(a) usa ao lecionar é aquele que está presente em suas memórias de escolarização, argumenta-se que se gêneros musicais socialmente menos valorizados não estiverem presentes na formação de professores(as) de Música, a tendência é que esses gêneros também não estejam presentes na educação básica, causando, por conseguinte, falta de representatividade que pode culminar em desinteresse e insucesso escolar.

Conforme foi argumentado há pouco, tais problemas podem atingir não somente pessoas “negras, indígenas, moradoras de periferias” etc., mas quaisquer outras pessoas que se identifiquem com uma musicalidade que não esteja presente no currículo escolar. Ou seja, não se pretende argumentar que negros ou indígenas nunca poderiam se sentir representados por música europeia e que caucasianos, em sua totalidade, apreciam “música erudita”.

O último ponto localizado em uma reflexão sobre o assunto refere-se a uma possível perpetuação das hierarquias existentes entre músicas ditas “eruditas” e “populares”. O fato de, muitas vezes, não se estudar as características musicais de certos gêneros pode denotar que são menos complexos, o que pode contribuir para a criação de estereótipos que sugerem que a música elitizada de tradição europeia seria superior, por ser mais complexa e difícil de ser aprendida, e o restante das musicalidades seria inferior por não deter erudição e por poder ser aprendida sem esforço.

Na verdade, o que se tem são ângulos de visão diferentes. Existem músicas “eruditas” com arranjos simples e músicas “populares” de elevado nível de complexidade, porém, de forma geral, a sociedade tende a “complexificar” o que é tradicionalmente europeu e desvalorizar o que não é. Desse modo, mostrar o que há de “erudito” em músicas “populares” e midiáticas poderia ser uma forma de se valorizar tais musicalidades marginalizadas, e a universidade também poderia ser um espaço-tempo propício para isso.

A fim de se evitar possíveis tendencionismos ou o enfoque em um só ponto da questão, tal tópico – ou seja, a não incorporação voluntária e consciente de gêneros musicais para que estes não se “contaminem” com as padronizações universitárias – poderia ser mais bem definido por meio de diálogos em que representantes das diferentes ideologias se façam representados. Espera-se que este artigo também auxilie nessa questão, como centelha impulsora de uma discussão emergente.

Contudo, também houve posicionamentos bem contundentes sobre a utilização de certas musicalidades no cotidiano escolar e universitário. Tal fato se deu quando a professora Antonieta foi indagada sobre a possibilidade do uso de músicas “populares” e midiáticas, tais como o funk, o hip-hop e o rock nas aulas de Música.

Antonieta: Abomino isso tudo... Eu posso até utilizar o ritmo, mas eu não posso ficar botando o hip-hop, porque senão a minha aula vai virar o hip-hop, vai virar o funk. E que ritmo? É tudo a mesma coisa [tam-tam-tam-tam-tam, percutindo a mesa], estou fazendo o quê? Nada! E a letra nem se fala. Nossa, mas tem tanta coisa na cultura brasileira, ricas! A gente tem que fazer o contrário, tem que mostrar para ela [a criança] a cultura que ela não conhece! Cadê as letras saudáveis das brincadeiras de roda!?! Agora, isso aí [músicas midiáticas] anula a capacidade de a pessoa pensar, porque é a mesma coisa repetida, repetida, repetida. E o professor tem que ter uma cultura muito ampla, até por que ficar na mesma coisa toda hora enche o saco. E esse hip-hop aí, na minha opinião não serve para nada, deveria ser proibido.

Um relato como esse mostra que a não presença de certos gêneros musicais na universidade se dá também pelos estereótipos associados a tais gêneros. Não se concorda, por exemplo, que

todos os funks e hip-hops anulam a capacidade de as pessoas pensarem. Como qualquer gênero musical, inclusive as brincadeiras de roda louvadas pela professora, podem ter letras com conteúdo não salutar (PEIXOTO, 2014). Em uma perspectiva como essa o docente Lúcio (CBM-CEU) afirma que o funk “só sofre porque ele é uma produção simbólica assentada na categoria raça negra”, ou seja, questões não musicais podem influenciar também no repertório utilizado no ensino superior de Música.

De forma semelhante, a docente afirmou conceber a possibilidade de gêneros “populares” estarem presentes na formação dos(as) professores(as), desde que sejam músicas “de qualidade”.

Antonieta: Eu acho importante. Existe espaço na Percepção Musical. Eu trago material de Song Books⁷ [...]. Fora a riqueza da harmonia, da melodia da música popular, o ritmo, a jinga, o swing da Música Popular. Agora, é só trazer o repertório e botar aqui [...]. Agora, Música Popular de qualidade, né? Vamos falar lá do tempo da MPB [Música Popular Brasileira], lá atrás aquelas músicas lindas do Tom Jobim, do Vinícius [de Moraes], Chico [Buarque], Caetano [Veloso], a gente tem que selecionar, porque a Música Popular de hoje também não tá muito boa não. Mas eu sou absolutamente a favor.

Afirma-se que a questão da “qualidade” da música é de cunho subjetivo, estando intrinsecamente relacionada ao gosto pessoal de cada um. Tem-se também que, obviamente, cada pessoa tem um gosto musical diferente, e não necessariamente os(as) professores(as) universitários(as) tenham que gostar dos gêneros musicais preferidos por discentes da educação básica; porém, argumenta-se que tal divergência de gosto não deveria impedir que tais gêneros estivessem presentes no ambiente acadêmico (SANTIAGO; MONTI, 2016).

No que se refere ao tema da hierarquização entre música “erudita” e “popular”, tem-se que este recai de forma diferente no discurso de cada docente, sendo que uns confirmam a existência de tal hierarquização e outros não concebem dessa maneira. Docentes como Fátima (CBM-CEU), Ísis (CBM-CEU) e Felipe (UFRJ) apontam que

⁷ Song books são livros que contêm a partitura e cifra de diversas músicas de um cantor ou estilo musical. Geralmente se destinam à Música Popular Brasileira.

a academia tende a priorizar a música “erudita” europeia em detrimento de outras musicalidades:

Ísis: Olha, a música popular começa a entrar na faculdade de Música já muito recentemente. Claro que as que estão chegando agora, as que são mais midiáticas, têm menos espaço ainda. As faculdades de Música continuam ainda sob a influência da ordem romântica da noção de conservatórios do século XVIII, tem toda aquela estrutura de repertórios padrões, repertórios eruditos. Você pode ver que o curso de MPB da UNIRIO é de meados do início dos anos 2000, olha só como é recente!

Já alguns professores da UNIRIO, como o docente João e o docente Carlos, que é uma instituição que promove fortemente o ensino de música “popular”, apontam para uma não hierarquização das musicalidades que compõem a instituição, afirmando que existem discentes e docentes com diferentes identidades musicais frequentando o curso:

João: Para mim, são universos muito diferentes, mas aqui eles se misturam. Eu acredito que na Licenciatura [em Música] não aconteça isso, porque na licenciatura a gente tem gente que entra e é da música popular e gente que é da música erudita, entendeu? Porque tem vários alunos daqui da licenciatura que são da orquestra. Tem vários alunos aqui que não são, eles trabalham em igreja, regem coral, regem banda, têm conjunto nas igrejas. Então eu acredito que aqui na UNIRIO não exista isso.

O professor cita o fato de que a UNIRIO é um local cujos(as) próprios(as) discentes são diferentes e tal pluralidade auxiliaria na presença do multiculturalismo na instituição, porém a sociedade em geral também carrega em si tal pluralidade, mas não necessariamente se apresenta a todos os mesmos direitos de acesso e oportunidades. Do mesmo modo, argumenta-se que não necessariamente a pluralidade da UNIRIO irá favorecer a presença do multiculturalismo na instituição (lembrando que multiculturalismo não é a presença de pluralidade e sim igualdade de oportunidades entre pessoas com características culturais diferentes).

Já o docente Pietro (UNIRIO) aponta para a existência de uma hierarquização entre “erudito” e “popular”, porém argumenta que este quadro está se modificando lentamente e a universidade passa a incorporar novas musicalidades em seu currículo:

Pietro: Eu acho que tem várias questões aí. Uma questão é que infelizmente as transformações na faculdade são lentas por um lado, por questões burocráticas. A ideia de universidade ainda é uma universidade mais voltada para a música de concerto. Eu acho também que a gente não pode demonizar, e falar que não pode ter, porque estaríamos caindo no mesmo erro. Eu acho que o desafio é tentar manter a diversidade, e é um desafio. É uma realidade que a gente tem que estar buscando cada vez mais, mas ela tem um quê de utópica, mas não quer dizer que a gente tenha que desistir dela, mas tem essa dificuldade.

No que se refere ao uso de musicalidades afro-brasileiras e indígenas, percebe-se que existe, de forma geral; os(as) professores(as) concebem um maior espaço para músicas de origem afro-brasileira – sendo que alguns a implementam na rotina de suas aulas –, porém existe uma grande lacuna e dificuldade de se trabalhar com a cultura indígena, apesar dos esforços da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008a). O professor Lúcio (CBM-CEU) confirmou tal impressão:

Lúcio: Te confesso que até que o tema indígena não foi discutido. Esse é um outro plano da legislação. A gente até chegou a trabalhar alguns textos, mas você tem primeiro sancionada a Lei nº 10.639, que é uma luta histórica do movimento negro no Brasil; logo depois, alguns anos depois, você tem a regulamentação do acréscimo da problemática indígena e de fato você vai ter populações indígenas em defasagem, com necessidade de reparação, mas você tem problemática de ônus, de musculaturas completamente diferentes. É uma discussão que em um primeiro momento foi administrada pelas universidades, mobilizou muita gente do movimento indígena, mas eu vejo uma tentativa do próprio Estado brasileiro em dar resposta a algo que ele mesmo não pode gerenciar, você acaba simplificando a problemática. [...] O Conservatório [Brasileiro de Música] tinha uma demanda de alunos de classes populares muito grande, então o recorte raça, apesar de ter sofrido uma resistência, conseguiu cativar um público que estava vivendo nessa zona de fronteira.

O público que tinha no CBM-CEU fez com que o professor priorizasse a questão da cultura negra em detrimento da indígena. Realmente, a população negra na cidade do Rio de Janeiro é maior do que a população indígena e isso se reflete na vida universitária; e no geral há mais negros e descen-

dentes de negros nas universidades cariocas do que indígenas e descendentes de indígenas. Logo, existe uma demanda grande de pessoas que, em meio a um círculo social – muitas vezes elitizado e eurocentrado – precisam de representação.

A possibilidade do uso de músicas afro-brasileiras é ratificada por todos os docentes, sendo que Ísis (CBM-CEU), Carlos (UNIRIO), Pietro (UNIRIO) e Felipe (UFRJ) apontam utilizar tais musicalidades em suas aulas. Apenas Augusto (UFRJ), semelhantemente ao que teceu sobre a música midiática, aponta que tal musicalidade tem mais sentido por meio de pesquisas etnomusicológicas do que sendo abordada musicalmente.

No referente ao uso da musicalidade indígena, tem-se uma grande lacuna. Aparentemente, os(as) docentes têm dificuldades em utilizar tal musicalidade em suas aulas. Pode-se dizer que um ponto que contribui para tal lacuna é a falta de fontes para pesquisa de repertório, apontada por Fátima (CBM-CEU) e Pietro (UNIRIO). Este último afirma que “os estudos sobre música indígena mais sérios, desenvolvidos, começam na década de 1970, 1980... então há um grande tempo de silenciamento, são desafios que a gente ainda tem que levar adiante”. Já a docente Antonieta (UFRJ), assume dificuldades de trabalhar com tal musicalidade por questões estético-musicais, visto que “o indígena é aquela coisa monótona, não tem variação rítmica”.

Entretanto, de forma geral, apesar da lacuna dessa questão, todos(as) os(as) docentes apontaram a importância de se trabalhar com a cultura indígena e, para resolver a questão da falta de fontes, a professora Fátima sugere pesquisa de repertório da parte dos(as) docentes, visto que ela afirmou que “a palavra principal para o professor é curiosidade. Não tem que ficar acomodado, tem que ser curioso [e indagar]: por que que é assim, por que que é assado?”.

Considerações Finais

De forma geral, pode-se constatar que o conservadorismo e tradicionalismo das academias de Música ainda contribui para que em tal ambiente vigore um eruditismo que também é transmitido na musicalidade que transpassa tal ambiente. Nessa perspectiva, a identidade institucional dos cursos

parece valorizar tal tradição das grandes formas musicais, da formação de músicos virtuosos e da notação musical tradicional, a música elitizada de tradição europeia tende a ser valorizada em detrimento de outras musicalidades.

Contudo, pode-se perceber que, embora hajam resistências, as universidades têm se aberto para outras musicalidades, embora isso esteja se dando de forma lenta. Dessa forma, gêneros “populares”, como o samba, o choro e a bossa-nova, tendem a também fazer parte do ambiente acadêmico. Entretanto, de forma geral, foi notado que justamente os gêneros prediletos dos(as) discentes da educação básica do Rio de Janeiro parecem não encontrar espaço na formação de professores(as) de Música. Ao ser questionada sobre as consequências dessa lacuna, a docente Ísis argumentou que “a ausência faz com que ele [o licenciando] tenda a reproduzir tal ausência”.

Assume-se concordância com a professora de que o repertório utilizado na formação de professores(as) pode ser reproduzido na prática docente. Portanto, de um ponto de vista multicultural, argumenta-se que é necessário que uma multiplicidade de gêneros musicais possa estar presente nas Licenciaturas em Música, a fim de que os(as) professores(as) em formação possam ser aptos a trabalharem com os gêneros musicais que se apresentarem nas salas de aula, a fim de que diferentes identidades culturais possam ser representadas, o que pode contribuir para que os(as) discentes se sintam motivados e interessados nas aulas.

Todavia, vale ressaltar que a educação musical multicultural não se dá somente com a adição de diferentes musicalidades no repertório das aulas. Obviamente, tal caráter aditivo é um passo inicial, mas este só terá eficácia caso seja acompanhado de reflexões críticas feitas juntamente com os(as) discentes, que busquem fazer com que estes venham a entender a multiplicidade de processos culturais que envolvem a Música, as relações de poder existentes entre as musicalidades e como a Música se concatena com outros aspectos identitários, como raça, sexualidade, gênero e religiosidade. Desse modo, a disciplina de Música poderá colaborar para que toda a escola se torne um local mais justo, democrático e igualitário.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Aline Cleide; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CANEN, Ana. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de professores e multi/interculturalismo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 253-267, abr./jun. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-78.
- BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In.: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 143-162.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 13 dez. 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, DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- _____. Presidência da República. **Lei nº 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- CANEAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANEN, A.; SANTOS, A. R. **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.
- CANEN, A.; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente. In: Canen, A.; Moreira, A. F. B. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 15-44.
- CANEN, A.; XAVIER, Giseli Pereira de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, p. 641-661, set./dez. 2011.
- CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA – CENTRO UNIVERSITÁRIO. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Música**. Rio de Janeiro, 2011.
- CUNHA, Luísa Margarida Antunes da. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Probabilidades e Estatística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2007.
- DENZIN, N. K. **Sociological methods**. New York: McGraw-Hill, 1978.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- GAUTHIER, C. Et al (Org.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016. v. 1.
- IVENICKI, Ana. Et al. Extensão universitária, multiculturalismo e gênero na formação docente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 19, p. 17-36, 2015.

- LAZZARIN, Luiz Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia de educação musical. **Revista ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 125-131, mar. 2006.
- _____. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 121-128, mar. 2008.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: cultura, política e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.
- MIGON, Cristiane Abreu. **Possibilidades e limites de uma apreciação musical multi/intercultural nas escolas**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 65-81, 2001.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.
- _____. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- PAZ, Emerlinda. **500 canções brasileiras**. 2. ed. Brasília, DF: MusiMed, 2010.
- PEIXOTO, I. C. L. A violência simbólica embutida nas cantigas de roda e seus reflexos no comportamento de gênero. In: ENCONTRO NACIONAL DO GT GÊNERO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 1. 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPUH, 2014.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- _____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 7-16, set. 2005.
- _____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 35-43, mar. 2006.
- _____. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 19, n. 37, p. 53-75, 2013.
- REQUIÃO, Luciana. Educação musical em escolas da Costa Verde Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, v. 21, p. 91-102, 2013.
- RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. A estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In.: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2015. p. 79-108.
- SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão. **Revista Nuances: Estudos em Educação**, v. 27, p. 279-299, 2016.
- _____. Música, cultura negra e formação de professores: refletindo sobre as Leis 11.769/2008 e 10.639/2003. **Revista Nupeart**, v. 14, p. 28-44, 2015.
- SANTIAGO, Renan; MONTI, E. M. G. Multiculturalismo e pós-modernidade: reflexões sobre cultura, educação musical e currículo educacional. **Pesquisa e Música**, v. 13, p. 112-126, 2014.
- _____. Um olhar multicultural: algumas contribuições para a atuação do professor de música da educação básica. **Revista Travessias**, v. 10, n. 1, p. 73-88, 2016.
- SANTOS, Marcos J. M. **Estereótipos, preconceitos, axé-music e pagode**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2006.
- SANTOS, R. M. S. Et al. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 229-250.
- SOBREIRA, Silvia Garcia. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música do Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/cursos/graduacao/licenciatura-em-musica/licenciatura_projeto_pedagogico_ivl_unirio.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=142&Itemid=84>. Acesso em: 23 nov. 2016.

WOLFFENBÜTTEL, C. R.; ERTEL, D. I.; SOUZA, J. V. Música nas escolas: uma investigação sobre a implementação nos municípios do Rio Grande do Sul. **Revista Música Hodie**, v. 16, p. 165-183, 2016.

Recebido em: 30/12/2016

Aprovado em: 19/02/2017

MÚSICA E UNIDOCÊNCIA: PENSANDO A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE REFERÊNCIA

*Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)**

*Vanessa Weber (UFSM/UNISC)***

*Zelmielen Adornes de Souza (UFSM)****

RESUMO

O tema da educação musical na formação de professores não especialistas em Música, sobretudo em cursos de Pedagogia, associado aos modos de ação profissional unidocente, tem sido objeto de investigações de pesquisadores das áreas da Música e Educação, tanto no contexto nacional quanto internacional. Considera-se que a natureza do trabalho do professor que atua nos primeiros anos de escolarização é construída pela unidocência, a qual é complexa e agrega diferentes áreas para a potencialização do desenvolvimento dos estudantes. O objetivo deste artigo é discutir a unidocência e apresentar algumas compreensões com relação à formação e às práticas docentes desses professores. Para tanto, fazemos uma revisão de pesquisas que versam sobre a formação musical nos cursos de Pedagogia e, posteriormente, apresentamos parte de uma pesquisa, com base em narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, sobre seus modos de ser unidocente e a presença da Música em suas práticas docentes. Os resultados indicam que a educação musical está presente, com diferentes potencialidades, mas também limitações, na formação e nas práticas educativas de unidocentes. Assim, compreendemos a importância do estudo e aprofundamento das investigações, pensando na formação musical nos cursos de Pedagogia e na prática pedagógica do professor unidocente.

Palavras-chave: Educação musical. Pedagogia. Unidocência. Formação de professores.

ABSTRACT

MUSIC AND THE GENERALIST TEACHER: ON THE EDUCATION AND PRACTICES OF ELEMENTARY TEACHERS

The subject of musical education in generalist teacher's education, particularly in Elementary Education programs, associated to the generalist teacher's professional modes of action, has been object of research by music and education scholars, both

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Magistério Superior na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsa de Produtividade em Pesquisa CNPQ/ Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM/UFSM). E-mail: claudiabellochio@gmail.com

** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora do curso de Pedagogia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM/UFSM). E-mail: vanewebersm@gmail.com

*** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Pedagoga do Departamento de Ensino do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM/UFSM). E-mail: zelmielen@hotmail.com

in the national and international context. We understand that nature of elementary teachers is complex and includes many areas necessary to the development of students. This paper's objective is to discuss generalist teaching and to present some insights regarding the education and practice of these teachers. To that end, we present a review of the research literature on music education in the Education Major coursework and part of an ongoing research based on the narrative of primary school teachers, on their modes of being a generalist teacher and the presence of Music in their teaching practices. The results show that musical education has been present, with different degrees of potentiality, but also with limitations, in the education and teaching practices of generalist teachers. Therefore, we understand the importance of more research regarding Music Education in Elementary Education curricula and in the practice of generalist teachers.

Keywords: Music education. Pedagogy. Elementary education. Teacher's education.

RESUMEN

MUSICA Y UNIDOCENCIA: PENSANDO LA FORMACIÓN Y LAS PRÁCTICAS DE MAESTROS DE REFERENCIA

El tema de educación musical en la formación de profesores no especialistas en música, sobretudo en los cursos de Pedagogía, asociado a los modos de acción profesionales unidocente, ha sido objeto de investigaciones de los investigadores de los campos de música y educación, tanto en el contexto nacional como internacional. Se considera que la naturaleza del trabajo del maestro es construida por la unidocencia, la cual es compleja y añade diferentes áreas para la potencialización del desarrollo de estudiantes. El objetivo de este artículo es discutir la unidocencia y presentar algunas comprensiones sobre la formación y las prácticas de estos profesores. Por lo tanto, hacemos una revisión de investigaciones sobre la formación musical en los cursos de Pedagogía y, posteriormente, presentamos parte de una investigación, basada en relatos de profesoras de la escuela primaria, sobre sus formas de ser unidocente y la presencia de la música en sus prácticas. Los resultados indican que la educación musical ha estado presente, con diferentes potencialidades, pero también limitaciones, en la formación y las prácticas educativas unidocentes. Así, entendemos la importancia y profundización de la investigación, pensando en la formación musical en los cursos de Pedagogía y en la práctica pedagógica del profesor unidocente.

Palabras clave: Educación musical. Pedagogía. Unidocencia. Formación de profesores.

Formação de professores, Pedagogia e unidocência: expondo um tema

Desde o final da última década do século XX, no Brasil, produções bibliográficas que focalizam a formação de professores têm sido recorrentes, incluindo-se os estudos acerca da formação acadêmico-profissional de professores para os primeiros anos da educação básica. Trata-se do estudo de um campo de atuação profissional constituído pelo delineamento de um professor de referência

que tem a docência orientada por modos de ser peculiares, os quais temos nomeado e entendido como unidocente/multidisciplinar/monodocente (BRZEZINSKI, 2008; MIZUKAMI et al., 2002; SACRISTAN, 2000).

A contratação de professores, em nível nacional, tem sido orientada pela LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Art. 61, a qual destaca que “pro-

fessores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” são profissionais possíveis para atuar na educação básica escolar. Desse modo, é admitida a contratação de professores com Ensino Médio na modalidade Normal e/ou egressos de cursos de ensino superior em Pedagogia. Nosso foco expositivo, neste artigo, considerará o contexto do ensino superior, o curso de Pedagogia.

Com relação ao curso de Pedagogia, é importante lembrar que, após um longo período de discussões entre pesquisadores brasileiros e posições expressas pelas Associações Nacionais, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou e lançou, em 15 de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), que o definem como o *locus*, no ensino superior, que formará o professor de educação infantil e anos iniciais, dentre outras orientações (BRASIL, 2006). Com as Diretrizes, passa-se a ter “uma base comum nacional – formação para a docência, a extinção das habilitações, e a ampliação do campo do exercício profissional” (BRZEZINSKI, 2008, p. 219). As habilitações da Pedagogia que formavam o orientador educacional, supervisor educacional, o administrador escolar e o inspetor escolar foram extintas. A docência nos primeiros anos de escolarização, que já caracterizava a orientação formativa de alguns cursos de Pedagogia no país, há no mínimo duas décadas, passa a ser parte importante do projeto pedagógico de formação superior de professores, sendo um de seus objetivos prioritários.

É também com a orientação legal, mas não essencialmente, referente ao ensino superior, que viemos sustentando a Pedagogia como curso formador de professores e trazemos o campo da educação musical para dialogar, problematizar e entender algumas relações que têm sido construídas entre a educação musical e os professores não especialistas em Música.

Pensar a formação em Educação Musical de professores pedagogos é também problematizar a Educação como um todo. Propor a formação em música de professores não especialistas é eleger a Arte, e nesse caso

em especial a música, como traço importante não só da formação dos próprios professores em formação, mas também daqueles que serão as pessoas que vão compartilhar das escolhas feitas por estes futuros professores, seus alunos. (PACHECO, 2014, p. 85).

Somada aos aspectos teóricos acerca da formação de professores e aspectos políticos que orientam as DCNP, a política educacional brasileira, com o apoio de entidades de classe e associações que se debruçam ao encaminhamento de uma formação mais humana e estética, também tem trazido outros contextos para a Música na escola de educação básica. Esses contextos fundamentam-se na alteração do Art. 26, no parágrafo 2º da LDB,¹ que dispõe: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Após um movimento articulado entre músicos, educadores musicais e representantes políticos do país, foi sancionada pelo presidente da República a Lei nº 11.769/08, que modificou o Art. 26 da LDB, acrescentando-lhe o parágrafo 6º, através do qual: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o parágrafo 2º” (BRASIL, 2008), ou seja, “o ensino da arte”. Essa Lei sofreu modificações no ano de 2016, pela Lei nº 13.278, de 02 de maio, a qual, mais uma vez, alterou a LDB, Lei nº 9.394/96. Atualmente, “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2016a). O prazo legal aos sistemas de ensino é o de cinco anos, a partir da publicação da Lei, para que sejam realizadas as alterações necessárias.

Seja com a Lei nº 11.769/08, seja com a atual Lei nº 13.278/16, orienta-se a presença da Música na educação básica ou, dito de outra forma, ter Música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental também faz parte da Lei. Como os professores que atuam nesses níveis escolares são unidocentes, ou seja, organizam sua prática docente a partir das várias áreas de conhecimento,

¹ Através da Lei nº 12.287 (BRASIL, 2010), de 13 de julho de 2010, esse parágrafo também passou a ser acrescido do seguinte: “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”.

entendemos que também estão implicados com a potencialização da Música na escola. Por suposto, existem possibilidades e limites nessa atuação (BELLOCHIO, 2000, 2002, 2007, 2008; BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009), algumas das quais discutiremos ao longo deste artigo. Reenfatizamos que, muito mais do que por forças legais, a Música é uma das áreas do conhecimento que compõe um conjunto de saberes e práticas importantes ao desenvolvimento dos seres humanos. Importante porque faz parte do dia a dia da vida dos estudantes. Importante, também, porque a música pode ser criada e inventada no contexto da educação básica.

Significa, então, não à ‘volta’ da música e seu ensino à escola em moldes semelhantes aos que já tivemos em épocas anteriores; bem diferente disto, a construção de alternativas contemporâneas. Alternativas que ofereçam condições a crianças e jovens de tomarem contato prazeroso e efetivo com sua própria musicalidade, desenvolvê-la e vivenciá-la, mediante experiências criativas, a música em seu fazer humanamente integrador e transformador; o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem sua existência no mundo. Cantar e tocar, ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar, transcender tempo e espaço... há muito conteúdo e significado abaixo da superfície dessas expressões, que afloram todas as vezes em que experimentamos uma relação direta e por inteiro com a música. (KATER, 2012, p. 42-43).

Salientamos, entretanto, que a relação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental com a Música não é simples e nem está resolvida do ponto de vista da formação acadêmico-profissional e tampouco da educação básica escolar.

Frente ao exposto, inicialmente discorreremos sobre orientações conceituais acerca da unidocência, trazendo considerações sobre o professor de referência, a unidocência e a Música. Na sequência, apresentamos uma breve revisão de pesquisas que versam sobre a formação musical no curso de Pedagogia e finalizamos nossas reflexões com parte de resultados iniciais de uma pesquisa, com base em narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, sobre seus modos de ser unidocente e a presença da Música em suas práticas profissionais.

Professor de referência, unidocência e Música

No grupo de estudos e pesquisas Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM),² da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), diversificam-se temáticas de pesquisa e linhas teórico-metodológicas, sendo algumas delas voltadas à investigação e compreensão do que envolve ser professor de referência, não especialista em Música, nos primeiros anos de escolarização, sendo sua ação profissional construída pela unidocência, e imbricada a essa ação, a educação musical (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014).

Em decorrência, uma parte considerável da produção científica sobre essa temática se encontra nas pesquisas do grupo FAPEM (AHMAD, 2011; ARAÚJO, 2012; BELLOCHIO, 2000, 2015; CORREA, 2008; DALLABRIDA, 2015; FURQUIM, 2009; OESTERREICH, 2010; PACHECO, 2005; SPANAVELLO, 2005; STORGATTO, 2011; WERLE, 2010). Isso se deve à trajetória do ensino de Música nos currículos do curso de Pedagogia da UFSM, sendo um dos poucos cursos no Brasil a ter uma disciplina específica da área de Música, a qual existe oficialmente desde 1984 (OESTERREICH, 2010). Essa trajetória potencializou o olhar sobre/para a formação musical e pedagógico-musical dos professores dos primeiros anos escolares, bem como para as práticas educativas com a Música de professores unidocentes na escola.

As pesquisas têm problematizado, de modo geral, o mundo vivido no ensino superior e na educação básica, seus desafios e possibilidades, focalizando o curso de Pedagogia, a formação continuada de professores, a relação entre estagiários do curso de Licenciatura em Música e professores de referência, o trabalho docente em sala de aula, entre outros. Desse modo, as investigações se constituem em diversidades relevantes para olhar e pensar a formação do professor, seu trabalho e sua vida, o que envolve diferentes elementos, pessoas e contextos, em constante transformação (BELLOCHIO, 2016). Com base nisso, preocupa-

2 O grupo, que tem como líder a Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio e vice-líder a Prof^a. Dr^a. Luciane Wilke Freitas Garbosa, é formado por professoras do ensino superior, acadêmicas(as) de cursos de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado da UFSM.

-nos, enquanto grupo, olhar e entender as relações entre a formação e as práticas docentes, as quais se expressam através de relações que não são diretas e tampouco biunívocas, e sim relações nas quais

O papel do educador [professor] em tudo isso não é o de um técnico, de uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos da responsabilidade pela ‘vinda ao mundo’ de seres únicos, singulares, em termos da responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença. (BIESTA, 2013, p. 26).

Temos nos guiado pela compreensão de que o professor de referência é “aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar” (BRASIL, 2010, p. 9) e por isso “[...] envolve a compreensão de um docente que mantém elo entre a vida escolar e a possibilidade de o aluno que chega na escola ter alguém que o conhecerá, de modo mais intenso, no processo de escolarização dos primeiros anos do ensino fundamental” (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 14).

O professor de referência é um profissional cuja prática constitui-se de modo unidocente. Ele organiza seu trabalho pedagógico a partir das várias áreas do conhecimento, tendo como orientação, segundo exposto nas DCNP: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 11).

Trata-se de um trabalho pedagógico complexo, de natureza interdisciplinar.

Desse modo, a unidocência, tomada como ação profissional e perspectiva conceitual, associa-se às formas de trabalho docente do professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como professor de referência. A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos e que, assim, melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância, o que é base para estruturação das áreas que movimentam as atividades curriculares nesses níveis, dentre elas a Música. (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 23-24).

Nesse sentido, o objeto de pesquisa educação musical e professores de referência (unidocente) nos é caro por sua complexidade e representação na vida escolar, por ter uma intensa relação com “a vinda ao mundo” de crianças “únicas e singulares” as quais estão vivenciando os primeiros anos da escolarização, ou seja, momentos nos quais são disparadas potencializações diversas ao desenvolvimento humano, possibilitando a construção de um mundo de pluralidades e de diferenças. Para o FAPEM, não é um tema somente do âmbito do ensino superior, mas estende-se à sua destinação, quer seja a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, quer seja em suas relações escolares como um todo. Posto isso, é fundamental pensar em sua interface com a educação musical, tendo em vista que “[...] a música como conhecimento humano tem que ser disponibilizada, tanto como apreciação quanto pelo fazer musical, para os pequenos que chegam ao mundo, aliás, eles chegam a um mundo musical, sonoro” (TERAHATA, 2012, p. 12); e, portanto, nas proposições docentes que perpassam a formação e ação profissional de referência.

As pesquisas que temos realizado têm-se ancorado nessas compreensões. Entretanto, ainda que tenhamos algumas pistas, problematizações se interpõem e são atravessadas, dentre as quais: Terá esse profissional uma formação para trabalhar com Música? O que envolve a formação musical de um professor unidocente? Poderá a Pedagogia assumir a educação musical como uma de suas áreas formativas? Como a Música dialoga com o contexto da prática profissional unidocente? Como deverá ser a formação musical e pedagógico-musical de um professor não especialista em Música? O que a literatura da área de educação musical tem pensado e produzido sobre isso?

Pesquisas sobre a formação musical do professor unidocente: breve revisão da literatura

Reflexões sobre a formação a partir de pesquisas do FAPEM

Como viemos mencionando, ao pensarmos sobre a educação musical na escola de educação básica, entendemos que o professor unidocente po-

deria propiciar uma contribuição significativa para a educação musical nos primeiros anos de escolarização. Entretanto, para que esse profissional tenha maiores possibilidades de inserir conhecimentos musicais em sua prática pedagógica é necessário que ele tenha vivenciado experiências musicais e pedagógico-musicais em sua formação. Essa necessidade formativa também é destacada por Bellocchio (2014a, p. 58), quando indica que “[...] por ser um espaço/tempo de formação acadêmico-profissional de professores é que enfatizo a importância/necessidade de disciplina(s) de Educação Musical em matrizes curriculares da Pedagogia”.

A formação musical do professor de referência, muitas vezes, traz mazelas decorrentes de sua formação anterior ao curso de Pedagogia. Como vimos, o professor unidocente é responsável por orientar e mediar os aprendizados iniciais dos alunos nos vários campos do conhecimento (BRASIL, 2006) e, ao longo de sua escolarização, construiu conhecimentos sobre estas diferentes áreas porque fez disciplinas que compuseram o seu currículo. Todavia, com relação às Artes, a Música, provavelmente, não se fez presente na formação escolar da maioria desses professores. O trabalho com conteúdos musicais, os quais não foram construídos ao longo de suas vidas, torna-se então desafiante, e por que não dizer, uma dificuldade, visto que, na maioria dos casos, mesmo tendo uma bagagem de conhecimentos musicais não formais, esse professor não consegue vincular tais conhecimentos às dimensões de ensino e de aprendizagem na educação básica (CORREA, 2008; WERLE, 2010).

Em pesquisa acerca da educação musical nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul, Furquim (2009) destacou que a área da Música não se encontrava no currículo da maioria dos cursos como uma disciplina específica. Com relação aos cursos que possuíam disciplinas que proporcionavam conhecimentos das linguagens artísticas, a autora percebeu a insuficiência de carga horária para a formação musical e pedagógico-musical. A pesquisa de Correa (2008) também trouxe apontamentos sobre a pouca formação musical nos cursos de Pedagogia.

A ausência de disciplinas específicas no campo das artes, especialmente em relação à música, nos cur-

sos de Pedagogia, e a conseqüente falta de recursos e espaços destinados ao trabalho específico com a música, tende a ser fator excludente da introdução de um trabalho com música na escola mais elaborado. (CORREA, 2008, p. 97).

Tais pesquisas, na construção de seus argumentos dissertativos, discorrem sobre cursos de Pedagogia que não possuem disciplinas específicas de Música e sobre a situação de cursos nos quais essas disciplinas existem, mas são consideradas insuficientes. Tendo consciência de que a maioria dos alunos dos cursos de Pedagogia não viveu aulas de Música durante sua escolarização, existirão orientações para o processo de formação musical, durante a graduação, que sejam consideradas potenciais pedagógico-musicais para que esse professor insira conteúdos musicais em suas aulas?

Com relação aos objetivos da formação musical no curso de Pedagogia, as professoras unidocentes entrevistadas por Correa (2008, p. 155) apontam, como uma das necessidades formativas, a “preparação teórica e prática em música para justificar suas propostas ao se envolverem com a educação musical como área do conhecimento, dentro da escola”. Observando os dados trazidos por Correa (2008), percebemos que falta a essas professoras um aprofundamento teórico específico que lhes proporcione compreender a importância da Música como área de conhecimento, para que assim possam justificar e defender a inserção de conteúdos musicais em suas práticas pedagógicas.

Ainda que defendamos que o professor unidocente também trabalhe com o ensino de Música nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma alguma compreendemos que com isso esse profissional deva substituir o professor formado nos cursos de Licenciatura em Música. Pelo contrário, acreditamos que todas as escolas deveriam contar com um professor especialista na área em seu corpo docente. Infelizmente, essa não é a realidade de grande parte das escolas de educação básica no Brasil. No caso de escolas que tenham esse professor, seria possível que o unidocente trabalhasse com o especialista (BELLOCHIO, 2000), ampliando, dessa forma, o contato que os alunos têm com a Música e suas especificidades.

Em sua dissertação, Oesterreich (2010), além de pesquisar a história da disciplina de Música no

curso de Pedagogia, aborda a questão do trabalho colaborativo entre professor unidocente e professor especialista em Música. A autora entende que o professor unidocente “[...] pode proporcionar trabalhos em conjunto, de forma integrada e colaborativa com o professor especialista em Música, com vistas a inserir a área no ambiente escolar de forma expressiva, promovendo um ensino musical significativo e contextualizado aos educandos” (OESTERREICH, 2010, p. 48). Para que exista esse trabalho colaborativo, porém, é essencial que o unidocente tenha, durante a sua formação, contato com conhecimentos musicais. Assim poderá compreender o trabalho realizado pelo licenciado em Música e propor formas de envolver esse trabalho em suas próprias práticas com os alunos. Consideramos importante salientar, porém, que a formação musical durante o curso de Pedagogia não garante o envolvimento do professor unidocente com a área em sua futura prática em sala de aula. Nesse sentido, retomamos o que tem nos sido caro, que é pensar quais limites e possibilidades formativas podem decorrer de disciplinas de Educação Musical durante o curso de Pedagogia, bem como de outras atividades musicais ofertadas durante o curso.

As disciplinas de educação musical na Pedagogia, muitas vezes, são o primeiro contato formal das graduandas com a educação musical. [...] Assim, apesar das disciplinas contribuírem de um modo expressivo com a ressignificação da música e com a mudança de discurso das alunas acerca da música na escola, elas não são suficientes, muitas vezes, para internalização de possibilidades musicais a serem promovidas na docência. (WERLE, 2010, p. 99-100).

Os resultados das pesquisas do grupo demonstram que as disciplinas de Educação Musical, em alguns casos, são percebidas pelas alunas/professoras unidocentes como não sendo suficientes. Entretanto, nas pesquisas de Bellochio (2000), Correa (2008) e Werle (2010) são abordadas, além dos limites, as potencialidades da formação musical durante o curso de Pedagogia. Sobre isso, Werle (2010), que pesquisou com alunas do curso de Pedagogia em período de estágio, destaca que as estudantes perceberam que tais disciplinas

[...] proporcionaram uma nova forma de compreender a música. Através delas, foi possível conhecer novos repertórios, aprender sobre seus conteúdos específicos e elaborar planos de aula para trabalhar a música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. (WERLE, 2010, p. 64).

Resultados como esse demonstram a importância de disciplinas de Educação Musical na formação do professor unidocente, apesar de todas as limitações que as mesmas possuem, visto que

[...] (re)construir concepções sobre a Educação Musical requer uma sólida formação inicial, o que exige tempo para não somente se realizarem atividades práticas, mas sobretudo para que os docentes tenham a oportunidade de interagir com estudos teóricos sobre os quais debruçam-se, dialoguem, critiquem e construam suas próprias concepções. (SPANAVELLO, 2005, p. 44).

Ao concluir esta seção, trazemos novamente alguns aspectos importantes na reflexão sobre a formação musical e pedagógico-musical, de modo curricular, ao curso de Pedagogia. Vimos que a formação musical durante a graduação não garante que a Música esteja presente nas práticas pedagógicas dos professores unidocentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, porém proporciona a esses professores o contato com os conhecimentos próprios da área, mostra possibilidades de trabalho pedagógico-musical e problematiza a unidocência e suas relações com a Música na escola. Mesmo que o período destinado às disciplinas de Educação Musical seja percebido como insuficiente para suprir demandas formativas dos acadêmicos, o fato do professor unidocente vivenciar essas disciplinas, durante a graduação, pode motivá-lo a aprofundar conhecimentos musicais e pedagógico-musicais após o ensino superior. Além disso, é importante pensarmos que mesmo com a exigência legal, nem todos os professores unidocentes desejam trabalhar com o ensino de Música. As disciplinas de Educação Musical seriam uma forma de motivá-los a inserirem a música em suas práticas pedagógicas na educação básica? De que modo se espera que ocorram essas inserções? Ter um conhecimento mais aprofundado da área mudaria a percepção e a motivação que esses professores têm em relação à Música?

Reflexões sobre as implicações da formação musical

A partir da revisão de algumas pesquisas do FAPEM, vimos que muitas universidades ainda não contam com tal formação e que nas universidades que possuem disciplinas relacionadas à Educação Musical, muitos alunos, devido à falta de formação formal em Música anterior à entrada no ensino superior, as percebem como insuficientes para que se sintam seguros para trabalhar com a área. Esse sentimento de insuficiência talvez ocorra porque mesmo com o objetivo de que o professor unidocente “[...] seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Ampliando a exposição, nos remetemos às pesquisas nacionais e internacionais que vêm focalizando a formação musical e apresentam resultados de disciplinas de Música na formação dos unidocentes, demonstrando como essas disciplinas são percebidas pelos alunos e suas implicações para a prática docente com Música.

No contexto brasileiro, destacamos as pesquisas de Figueiredo (2004) e Aquino (2007), pesquisadores que investigaram a formação musical em cursos de Pedagogia nas regiões Sul e Centro-Oeste, respectivamente. Com relação às pesquisas internacionais, ressaltamos as investigações de pesquisadores australianos, como Gifford (1993), Welch (1995), Alter, Hays e O’Hara (2009) e Garvis e Pendergast (2010a, 2010b).

Figueiredo (2004) realizou uma pesquisa sobre a formação musical em cursos de Pedagogia em 19 universidades brasileiras.

Todos os cursos investigados oferecem pelo menos uma disciplina de artes em seu currículo que forma professores generalistas. A maioria das instituições oferece uma única disciplina para as artes, com 60 horas de duração em média, ministrada por um único professor. Em 15 das 19 instituições pesquisadas havia um único professor para o ensino de arte com a função de abordar todas as áreas artísticas. A concepção da disciplina é que as artes devem ser trabalhadas conjuntamente, o que perpetua a noção da polivalência para as artes, onde um professor deve

dar conta de todos os conteúdos artísticos. Apesar de toda a discussão acumulada sobre a ineficiência da polivalência para as artes, tal discussão parece não ter atingido os cursos de pedagogia de maneira significativa. (FIGUEIREDO, 2004, p. 58).

Além do fato de vários cursos não contarem com uma disciplina de Música, outra questão preocupante levantada por Figueiredo (2004) é o fato de professores sem formação acadêmica em Artes atuarem com o ensino de Artes no curso de Pedagogia.

A formação musical de professores generalistas na maioria dos cursos de pedagogia se mostrou extremamente frágil nas instituições pesquisadas. A carga horária insuficiente e a falta de profissionais habilitados em diferentes áreas artísticas podem ser vistas como os maiores impedimentos para uma formação mais adequada dos professores generalistas. Tal formação insuficiente não permite que os professores generalistas incluam em suas práticas pedagógicas atividades significativas em termos de música e artes. (FIGUEIREDO, 2004, p. 60).

A situação apontada por Figueiredo (2004) encontra-se também em universidades de outras regiões brasileiras. Aquino (2007), ao investigar a formação musical nos cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste, percebeu que “[...] um quadro desolador despontou: o ensino musical possui presença marginal nos currículos pesquisados. Muitas instituições sequer contemplam a Arte; outras embora a contemplem acabam por deixar de lado a música” (AQUINO, 2007, p. 105). A partir dos resultados apontados por Figueiredo (2004), Aquino (2007) e pelas pesquisas do FAPEM, percebemos que a pouca valorização dada à Arte, e especificamente à Música, é uma questão que ocorre não somente no contexto da escola de educação básica, mas também no ensino superior. Essa situação gera o que Aquino (2007, p. 107) considera como um “[...] efeito cascata: ausência da música em cursos de Pedagogia que leva ao descaso para com o trabalho na escola regular”. Tendo como base tais resultados, como esperar que professores egressos da Pedagogia se preocupem com a educação musical em suas aulas?

Apesar das pesquisas mostrarem a Música ocupando um lugar periférico no currículo de cursos de Pedagogia, é importante destacar que não são

pesquisas recentes. O contexto mais recente tem apontado algumas alterações na formação musical nos cursos de Pedagogia Além disso, nos últimos anos também houve a ampliação da educação a distância, com a Universidade Aberta do Brasil, possibilitando a formação musical também para alunos de cursos de Pedagogia nessa modalidade de ensino (SOUZA, 2017). Com isso, destacamos a importância da continuidade de investigações a respeito da formação musical dos professores unidocentes no contexto brasileiro.

Na revisão de pesquisas internacionais, também encontramos resultados semelhantes aos apontados pelas pesquisas brasileiras. Garvis e Pendergast (2010b, p. 3, tradução nossa) indicam que nos cursos de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais “a maioria dos programas oferece muito poucas horas de formação em música, com poucas oportunidades para que conhecimentos de conteúdo e habilidades em música sejam aprendidos”. Além dessa formação ser percebida como de curta duração, as pesquisas australianas mostram resultados não tão positivos com relação à percepção dos professores unidocentes sobre as disciplinas relacionadas ao ensino de música. De maneira geral, os professores unidocentes entrevistados pelos pesquisadores percebiam sua formação em Artes, e especificamente em Música, como limitada (ALTER; HAYS; O’HARA, 2009); consideravam que o trabalho desenvolvido não era relevante para o ensino na sala de aula dos anos iniciais, devido à não apresentação de métodos de ensino de Arte que pudessem ser desenvolvidos com seus alunos (WELCH, 1995); e apontavam que, ainda que percebessem um crescimento em relação à sua formação musical, não acreditavam que a formação nas disciplinas de educação musical era relevante para o cumprimento das reais necessidades de ensino relacionadas com suas salas de aula atuais, sendo que “[...] a prática de ensino não era vista como útil ou relevante em termos de prepará-los para ensinar música na escola” (GIFFORD, 1993, p. 40, tradução nossa). Garvis e Pendergast (2010a) descrevem alguns problemas, relatados pelos professores, relacionados à percepção negativa com relação às Artes durante os cursos de formação de professores:

[...] necessidade de aplicação de seus cursos de artes a um contexto de ensino; conflitos com professores/tutores; exposição limitada na universidade para a gama de assuntos de artes; interesses conflitantes em relação à Matemática e Inglês; avaliação e pressão geral no âmbito das disciplinas de artes. (GARVIS; PENDERGAST, 2010a, p. 35, tradução nossa).

As investigações sublinham que os alunos sentem falta de uma aproximação maior do que é desenvolvido durante as disciplinas com a realidade escolar, quando se tornam professores. Além disso, destacam a necessidade de um maior tempo para a formação em Artes e o contato com métodos de ensino durante a formação. No contexto brasileiro, Figueiredo (2004, p. 60) destaca que

[...] os cursos de pedagogia precisam compreender melhor a importância das áreas artísticas na formação de pedagogos, e os profissionais das artes precisam rever práticas pedagógicas vigentes, identificando elementos que propiciem uma preparação significativa dos profissionais generalistas.

As pesquisas que abordam a percepção dos alunos sobre a formação musical e as implicações dessa formação para a prática pedagógica de professores unidocentes com a Música podem contribuir para a reflexão e construção dessa formação musical significativa para os professores formados em cursos de Pedagogia. Em uma tentativa de qualificar a formação durante o curso, Figueiredo (2004, p. 59) aponta que

[...] algumas instituições têm procurado oferecer, além das disciplinas de artes, oficinas em diferentes linguagens para ampliar a formação de seus estudantes. No entanto, essas oficinas são esporádicas e op-tativas, permitindo que muitos estudantes terminem seus cursos com uma formação artística superficial e insuficiente para trabalharem com segurança esses conteúdos na escola.

Tendo como referência o exposto, percebemos que a formação musical e pedagógico-musical no ensino superior – Pedagogia, e a maneira como essa formação ocorre, é um aspecto relevante e tem implicação direta nas práticas musicais que o professor de referência poderá potencializar em suas salas de aula. Consideramos que a presença da Música nas práticas do professor de referência é parte do que constitui os modos da unidocência

na escola. Esse é o foco da pesquisa em desenvolvimento que passamos a abordar.

Modos de ser unidocente e educação musical: narrativas de professoras de referência

Pensar modos de ser unidocente se mistura à compreensão de que a relação que um professor de referência estabelece com seus alunos é um dos traços fundamentais para a potencialização de processos de construção de conhecimentos ao longo da vida. Para Di Giorgi (2010, p. 50), esses professores são “docentes que deveriam proporcionar todas as potencialidades ao pleno desenvolvimento das crianças, envolvendo dimensões afetiva, ética, estética e intelectual, por meio de ações que respeitem a dignidade e o direito das crianças”.

Quando o autor ressalta que, para o pleno desenvolvimento das crianças, os professores deveriam proporcionar todas as potencialidades envolvendo diferentes dimensões do ser, refletimos sobre a importância da Música nesse processo entendendo que

A educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros ‘recém-chegados’, é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mas harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana. (BIESTA, 2013, p. 16, grifo do autor).

Ao ensinar, os professores afetam e são afetados por seus alunos. Suas ações docentes se traduzem em referência, intervindo nos processos formativos dos alunos e configurando seus modos de ser unidocente. Nesse sentido, professores e estudantes têm papel fundamental em suas proposições, evidentemente que associados ao projeto político-pedagógico e à comunidade escolar, que constroem e (re)significam continuamente esse espaço.

Pensando sobre isso, apresentamos parte da produção de dados de uma pesquisa³ em desenvolvimento, no grupo FAPEM, intitulada “Professores e educação musical na escola: modos de ser unidocente e pensar a música na escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental” (BELLOCHIO, 2014b). Essa pesquisa tem como objetivo geral compreender os modos de ser unidocente trazidos em narrativas de professores de referência/pedagogos, atuantes na escola nos anos iniciais do ensino fundamental, e suas maneiras de pensar a Música/educação musical no processo de escolarização. A orientação metodológica tem como base um estudo com entrevistas narrativas. Neste texto, trazemos análises iniciais de entrevistas individuais realizadas com seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, as quais são apresentadas na Tabela 1, que versam sobre alguns modos de ser professor unidocente e suas relações com a Música expressos em suas narrativas.

Tabela 1 – Informações sobre as professoras participantes da pesquisa

Pseudônimo das professoras	Tempo de serviço na Educação Básica	Ano(s) escolar(es) em que atuam
Professora Ana	2 meses	5º ano
Professora Fátima	6 anos	4º ano
Professora Gina	7 anos	3º e 4º anos
Professora Julia	15 anos	2º ano
Professora Neli	18 anos	4º ano
Professora Poliana	20 anos	4º ano

Fonte: Elaborada pelo autor deste artigo com base nos dados de Bellochio (2014b).

Ouvir e analisar as narrativas das professoras entrevistadas possibilitou-nos entender um pouco mais sobre suas relações com o mundo da docência nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de suas memórias pessoais e profissionais. Para elas, ser unidocente

[...] é esse professor único que trabalha todas as disciplinas, digamos assim, para desenvolver as mais diversas habilidades, eu entendo como isso. Na verdade, a gente tem que ter um conhecimento de tudo e do todo. (PROFESSORA JULIA).

Exige bastante conhecimento, tipo ter que trabalhar essas disciplinas, porque tu estás à frente do aluno, então, tu vais ter que saber, tu estás formando eles, então, eu acho que ser professor unidocente é tu dares conta de trabalhar com todas as disciplinas. (PROFESSORA ANA).

Para mim, unidocência é quando você atinge o aluno, trabalhando com todas as disciplinas, com tudo que envolve a disciplina de uma série. [...] Mas assim é de trabalhar todos os conhecimentos que são, que dizem respeito a essa série que o aluno está frequentando... sempre se referindo aos anos iniciais, porque [...] depois fica dividido por áreas de conhecimento e também por disciplinas. [...] O que é ser unidocente? É tu consegues trabalhar com todas essas áreas de conhecimento, com todas as disciplinas com essa mesma turma. É, então, unidocente. Não é tudo junto a semana inteira, [...] é integrar essas disciplinas, o que nós chamamos depois nos anos finais de interdisciplinaridade é quando trabalha um tema, um projeto e agrega todas as disciplinas nesse mesmo tema, então seria interdisciplinar. Então, unidocente para mim é trabalhar [...] como professora unidocente com todas as disciplinas da série. (PROFESSORA POLIANA).

É o uni, é só para dizer que é uma pessoa só. Na verdade, a tua função é múltipla enquanto unidocente. É a função do pedagogo em si. Ela tem uma expectativa muito grande de funções que tu tens que dar conta. E muitas vezes esse uni representa [...] em determinados momentos certa solidão. Uma solidão pedagógica. Tu és unidocente, significa que tu não podes, então, conversar com outros colegas; tu não podes ter um trabalho [...] interdisciplinar, digamos assim: É um processo, até dar conta que é processo unidocente, muito só na palavra, que é tu sozinho, mas que tu precisas trabalhar em rede para consegues dar conta da demanda que é ser

unidocente. Essa parte do ser multi vai desde a questão de ter domínio, digamos assim ... do que tu tens que trabalhar. Tu saber como vai fazer isso e aonde tu vais buscar esse apoio. É assim que vejo a função unidocente. [...] Sempre correndo de um lado para o outro para dar conta daquilo que é tua função. (PROFESSORA FÁTIMA).

Eu acho que o professor é um pouquinho tudo. É professor, psicólogo, fonoaudiólogo... É tudo dentro da sala de aula. É professor de português, matemática, ciências, história. É tu e tu ali dentro. Tem a direção, mas eles não estão ali dentro contigo as quatro horas da tarde te acompanhando. Tu tens que se virar, tu tens que perceber o que teu aluno sabe e o que ele não sabe, o que ele está sentindo e o que ele não está sentindo. A gente é um pouquinho 'mix', faz tudo, isso é a unidocência. (PROFESSORA GINA).

[...] eu acho que é a visão do todo, é quase que um supervisor. Tem que... Tu não podes ter o aluno só como aprendiz, tens que ver o aluno como um ser humano que está ali, que tem sua história e que ele age assim porque ele tem um motivo para agir assim. (PROFESSORA NELI).

Nas narrativas das professoras observamos algumas compreensões semelhantes sobre o que significa ser unidocente, assim como certas particularidades e perspectivas diversas, as quais juntas complementam e configuram modos de ser unidocente. Sobre as compreensões que se aproximam nas narrativas, de certa forma, todas destacam o trabalho com diferentes áreas do conhecimento. Considerando a narrativa da professora Poliana e pensando na formação desse profissional, parece existir uma necessidade formativa de um currículo em perspectiva integrada, tendo em vista que o processo de escolarização nos primeiros anos do ensino fundamental, também possui um caráter integrado, evidenciado por ela como interdisciplinar.

A integração curricular no 1º grau se apoia no regime da monodocência [...], que atribui um professor a cada grupo de alunos, e no próprio formato do currículo que, ao ordená-lo sob o código de áreas de conhecimento e de experiências obriga, de alguma forma, a se ligar a conteúdos diversos na elaboração de materiais [...] e na própria prática docente dos professores. (SACRISTAN, 2000, p. 78).

Outro ponto destacado pela professora Poliana é uma prática profissional do professor unidocente

que tenha como foco o aluno, de modo que as escolhas feitas no planejamento e nas práticas docentes nos anos iniciais não se limitem às preferências do professor. Ao centrar o foco no aluno, sublinha-se o caráter humano que envolve o trabalho dessa professora.

[...] uma das questões que precisa tomar cuidado é não ensinar pro meu aluno só aquilo que eu gosto, né? Porque eu acho que cada professor tem um gosto mais pela linguagem, pela matemática, um peso maior pela ciência e deixam de lado a geografia ou história. Outros não valorizam ter educação física, outros não dão bola pra música, né? Outros não estão nem aí pra poesia... Então, eu acho que esse cuidado da gente ter, essa importância de um plano de curso, de fazer um planejamento, de poder atingir cada uma desses conhecimentos que as crianças têm direito a saber é importante. E aí, então, esse é um cuidado que cada professor tem que ter. A ênfase não pode ser no que eu quero. A ênfase tem que ser aquilo que o aluno precisa. Eu acho que esse olhar da gente ter o aluno como centro mesmo do nosso trabalho e não no que eu gosto, no que eu quero. E isso é bem difícil porque a gente se faz professor com a nossa vida né, mas não pode se deixar afetar somente por isso. Então são coisas que eu acho... que é para eles que nós vivemos, que é pra eles que nós existimos. Ah, claro que para nós, para a gente se sentir realizado no que se faz é só vendo os alunos crescerem. É então por isso que nosso olhar inclui eles. Esse cuidado com eles. Eu acho que pra ser unidocente tu tem que ser isso. (PROFESSORA POLIANA).

Esse caráter humano também é evidenciado nas narrativas das professoras Gina e Neli, as quais sublinham a importância de uma relação humana entre professor e aluno, marcada pelo respeito e pela afetividade.

[...] acho que o papel do professor é muito bonito. Não é só vir aqui e ensinar o Português, Matemática, História e Geografia. Tem toda uma questão social, uma questão emocional, um carinho, amizade e o respeito com o aluno. Eu acho que o ser professor é envolvido com tudo isso. (PROFESSORA GINA).

[...] para gente ensinar alguém, primeiro a gente tem que cativar. Eles têm que permitir que a gente tenha acesso a eles, senão eles criam uma barreira que não vai. Porque a gente só aprende quando a gente quer aprender. Então, eu acho que a afetividade na

nossa profissão é muito importante. É a gente chegar a ser amigo deles para eles permitirem que a gente transforme eles. (PROFESSORA NELI).

Biesta (2013, p. 48) destaca que “uma das principais responsabilidades educacionais é a de propiciar oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo”, o que demanda “um interesse pelos pensamentos e sentimentos de seus estudantes, permitindo que respondam de acordo com suas próprias e únicas maneiras”. Assim, de modo geral, as professoras entrevistadas percebem que, no trabalho de um unidocente, a proximidade entre aluno e o professor é mais forte, a pedagogia é fundamental para criar esses laços e o professor ter uma visão mais ampla sobre o desenvolvimento do aluno em todas as áreas. Assim, esse professor torna-se referência por passar maior tempo com os alunos.

Eu acho assim, que o professor unidocente entende bem mais o aluno que um professor de área, porque ele está mais direto com o aluno, tem mais contato. O professor de área fica cinquenta minutos, vira as costas e sai, vem outro professor. Ele não tem aquela percepção integral do aluno, tem dias que o aluno está melhor, tem dia que está pior, depende do que acontece em casa, depende da matéria... Dependendo, um aluno é melhor em português, outro é melhor em matemática. E o professor unidocente, ele sabe: não, meu aluno ele tem mais dificuldades em Matemática, mas ele é muito bom na leitura e na escrita. E já o professor de área, ele não tem esta noção. (PROFESSORA GINA).

As professoras também narram que a unidocência acaba por assumir amplas funções e incorporar atribuições de outros profissionais, tais como psicólogos, fonoaudiólogos etc., como enfatizado na narrativa da professora Gina. Com base nisso, as entrevistadas descrevem a unidocência como sendo um “mix” (PROFESSORA GINA), que envolve ser “multi” (PROFESSORA FÁTIMA), tendo em vista a complexidade da profissão docente, a qual implica a relação e a formação de seres humanos, exigindo conhecimentos diversos que se vinculam a diferentes campos do saber. A partir disso, refletimos que “[...] a unidocência se constitui pela unidade dada a uma diversidade de conteúdos, conhecimentos, funções e atribuições presentes na docência nos anos iniciais do ensino fundamental” (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 26).

Desse modo, buscando potencializar a formação humana dos alunos, algumas professoras mencionam desenvolver atividades musicais, trabalhando com canções, histórias sonorizadas, percussão corporal e até mesmo com o ensino de flauta doce.

Eu acredito que sim, não só a música, como a parte de artes como um todo. Mas a questão da música, eu acho que ela tem um potencial maior inicialmente, pela proximidade. É difícil de encontrar uma pessoa que não goste de trabalhar algo relacionado à música, então... Eu vejo a questão musical muito mais pra uma sensibilização e outras possibilidades culturais, assim, que as crianças podem usar, ou pelo menos proporcionar que eles conheçam isso. Então, eu vejo a parte musical mais como uma sensibilização, para eles como pessoas, como seres humanos. (PROFESSORA FÁTIMA).

Narrando sobre a presença da Música na escola em que trabalha, a professora Poliana comenta que as práticas são menores do que ela gostaria. Ela conta que tem professores que não gostam de Música e que acabam por não realizar atividades musicais com seus alunos. Contudo, esse não é o seu caso, pois a professora Poliana relata que costuma promover show de talentos em suas aulas e que adora ouvir as crianças, bem como cantar e aprender coisas novas, tais como atividades envolvendo percussão etc. (BELLOCHIO, 2016). Quando questionada sobre o que busca ensinar de Música aos seus alunos, ela expressou:

Assim, eu busco o que eles têm em comum. Passar umas mensagens positivas e provocar alegria, mostrar a alegria deles e provocar alegria nos outros. Apresentando uma música boa, uma música com qualidade e também para eles se divertirem com a música. Fazer eles gostarem, fazer aquela brincadeira com o taquinho... Eu tenho lá os taquinhos de madeira para fazer 'Escravos de Jó'. A gente trabalha com a escala de notas musicais para que eles percebam [alturas] o som do corpo, o som das coisas, o ritmo. E que eles escutem também! Não é só cantar! Que ouçam! Que ouçam alguma coisa para e pelo o gosto de ouvir! Ah... Até tem um livro de Artes que veio nesse último ano, que eu achei legal. Quando eu vi o livro de Artes eu me lembrei de ti [referindo-se à pesquisadora entrevistadora]. (PROFESSORA POLIANA).

Percebemos que Poliana valoriza e incentiva o

trabalho com música em sala de aula, ainda que não possua conhecimentos musicais formais. Contudo, relata que sempre buscou aprender e se envolver com atividade musicais ao longo de sua vida. Conta que aprendeu algumas posições para tocar violão, a cantar em corais e organizar grupos musicais etc.; assim como enfatiza o quanto sua prática docente relaciona Música com outros conhecimentos, de forma interdisciplinar, mas sem utilizá-la com a função de facilitar outras aprendizagens (BELLOCHIO, 2016).

Já a professora Gina narra algumas dificuldades com relação ao trabalho musical, destacando limitações acerca do material de música recebido na escola.

Não, eles só te mandam aquele caderno gigante, com tudo ali, e deu. A gente tenta, ritmo, sonoridade, mas é bem complicado para mim, por exemplo, que não sei tocar nenhum instrumento, que não tem muita noção. Porque é bem isso que eles fazem, que a SMED faz mesmo. Manda um livro com tudo, com todos os conteúdos, e não é só eu, porque às vezes eu olho para minhas colegas e digo: 'Gurias vocês que têm mais experiência do que eu, o que é isso aqui?' 'Ah, não sei.' É bem complicado! (PROFESSORA GINA).

Apesar de se sentirem inseguras em alguns momentos em relação aos conhecimentos específicos da área, as professoras demonstram o desejo e a busca pela realização de atividades que desenvolvam um maior contato dos alunos com a Música. Sobre essa questão, a professora Neli descreve a satisfação que sente ao ver seus alunos tocando.

[...] eu acho que a música me traz assim... aconhego. Pra mim, quando eu toco flauta, não é trabalho, eu estou me divertindo com eles! Então, é uma maneira de me sentir bem e vê-los tocando, quando eles apresentam... É bem gratificante ver eles apresentando. (PROFESSORA NELI).

Nas narrativas das professoras, percebemos a vontade e a satisfação de trabalhar com a Música, apesar de dificuldades que possam sentir tanto em relação à formação musical quanto ao contexto escolar em que estão inseridas. Além disso, algumas professoras relatam a necessidade de ter um professor licenciado em Música na escola, com o qual possam desenvolver um trabalho conjunto,

tendo em vista o desafio de trabalharem com muitas áreas de conhecimento.

Quem sabe um professor de música, que é Lei e a gente não tem. Mas eu acho que nos conteúdos em geral eu defendo a unidocência. No Português, Matemática, Ciência e Geografia, eu defendo a unidocência. (PROFESSORA GINA).

Tudo. É muita coisa para a gente saber tudo. Porque a gente passa para eles o básico que a gente sabe, mas às vezes a gente passa alguma coisa errada por não saber, peca... É o que eu acho. Ficaria tão bonito ter um professor de música... 'Ah, esta é a aula de música.' [...] Que o pedagogo ficasse junto orientando, mas com o professor de música ali do lado, ensinando direitinho como é, até as notas, tudo, até para desenvolver o potencial dos alunos. Acho que essa é a parte da escola pública também. (PROFESSORA GINA).

Eu acho que a gente deveria ter mais contato com profissionais da área, assim, para a gente desenvolver mais essa visão. (PROFESSORA NELI).

Nesse contexto, refletimos que

[...] uma ação conjunta entre unidocentes e especialistas poderá contribuir para uma melhor existência da música na escola de educação básica, já que os dois profissionais poderão trabalhar, compartilhadamente, no processo de construção da área na escola de educação básica (BELLOCHIO; GARBOSA, 2010, p. 255).

Contudo, destacamos a importância da presença da Música na formação acadêmico-profissional dos professores de referência, tendo em vista que, dessa forma, poderão ampliar suas relações musicais e pedagógico-musicais frente à área e também compreender a Música no desenvolvimento das crianças.

Considerações

Neste artigo, tivemos o objetivo de discutir alguns traços de ser professor de referência e seus modos na unidocência e apresentar algumas compreensões sobre a formação e a prática docente desses professores com relação à educação musical. Inicialmente, destacamos que o trabalho musical de unidocentes constitui parte dos processos de educação musical na escola, e se soma aos realizados

por professores de música. Potencializar a formação musical e pedagógico-musical de professores unidocentes na Pedagogia, e reconhecer suas ações profissionais, amplia possibilidades do trabalho do professor de música, sustenta uma educação escolar mais articulada entre profissionais e áreas do conhecimento que promovem o desenvolvimento humano.

Destacamos que a formação com Música nos cursos de Pedagogia é um campo a que o grupo de pesquisa FAPEM tem dedicado atenção, sempre compreendendo que uma grande responsabilidade social para um professor é mediar diferentes e diversas formas de um estudante ver e ouvir o mundo. Nesse contexto, compreendemos que o professor unidocente pode fazer música na sala de aula percebendo de modo mais aguçado suas produções musicais junto aos estudantes, seja cantando, tocando, ouvindo, dentre outras possibilidades de ações com música na sala de aula.

As pesquisas revisadas apontam como resultados, e de modo geral, a ainda insuficiente, quando não nula, formação musical nos cursos de Pedagogia e a defesa de que os conhecimentos da área da Música façam parte da construção docente dos futuros pedagogos. Tendo como referência a revisão realizada, salientamos a importância da continuidade e aprofundamento das pesquisas sobre formação musical na Pedagogia, possibilitando à área maior conhecimento e compreensão do contexto mais recente de formação.

A partir dos resultados das pesquisas referenciadas na revisão, aprofundamos nossas reflexões sobre a unidocência e a educação musical trazendo análises iniciais de uma pesquisa realizada pelo FAPEM. A partir das narrativas das professoras entrevistadas, entendemos que ser professor unidocente não apresenta apenas um modo, mas sim diversos, os quais se ligam aos percursos formativos trilhados por essas professoras. Assim, quanto maiores forem as suas vivências com a Música, mais elas buscarão por formação nessa área e por promover atividades musicais aos alunos de modo a atender às necessidades formativas deles e possibilitar a vinda de seres únicos e singulares, tendo em vista que “[...] vir ao mundo não é algo que os indivíduos podem fazer sozinhos” (BIESTA, 2013, p. 47).

REFERÊNCIAS

- AHMAD, Laila Azize Souto. **Música no ensino fundamental**: a Lei nº 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria. 2011. 336 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2011.
- ALTER, Frances; HAYS, Terrance; O'HARA, Rebecca. Creative Arts teaching and practice: critical reflections of primary school teachers in Australia. **International Journal os Education & the Arts**, v. 10, n. 9, p. 1-21, mar. 2009.
- AQUINO, Thaís Lobosque. **A música na formação inicial do pedagogo**: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2007.
- ARAÚJO, Gabriela da Rós de. **Formação continuada em música**: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2012.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2000.
- _____. Escola-Licenciatura em música-pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professor. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 41-49, 2002.
- _____. As necessidades formativas em educação musical: um estudo na formação inicial da Pedagogia UFSM. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2007, Blumenau. **Anais...** Blumenau: ABEM, 2007. v. 1. p. 1-8.
- _____. Educação Musical e necessidades formativas: o que dizem os professores unidocentes? In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 2008. v. 1. p. 1-7.
- _____. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Org.). **Educação Musical e Pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014a. p. 47-68.
- _____. **Professores e educação musical na escola**: modos de ser unidocente e pensar a música na escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental. Relatório de Projeto de Pesquisa, MCTI/CNPQ/MEC/CAPES n. 22/2014b.
- _____. **Educação musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia**: sentidos, tensões e vicissitudes. Relatório de Pesquisa CNPQ/PQ, 2015.
- _____. Por que pensar a educação musical na formação de professores não especialistas em música? – a unidocência em foco. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABEM, 2016.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, 2009.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação Musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. **Cadernos de Educação** (UFPel), Pelotas, RS, v. 37, p. 217-272, 2010.
- _____. FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. In: _____. (Org.). **Educação Musical e Pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. p. 11-22.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de Souza. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 13-35. No prelo.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.287**, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12287.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/L13278.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CORREA, Aruna Noal. “**Programa LEM: tocar e cantar**”: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2008.

DALLABRIDA, Iara Cadore. **Sentidos da Educação Musical na formação acadêmico-profissional de pedagogos**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2015.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. **A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS**. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2009.

GARVIS, Susanne; PENDERGAST, Donna. Middle years teachers’ past experiences of the arts: Implications for teacher education. **Australian Journal of Music Education**, n. 2, p. 28-40, 2010a.

_____. Supporting novice teachers of the arts. **International Journal of Education & the Arts**, v. 11, n. 8, p. 1-22, 2010b.

GIFFORD, Edward. The musical training of primary teachers: old problems, new insights and possible solutions. **British Journal of Music Education**, v. 10, n. 1, p. 33-46, 1993.

KATER, Carlos. Por que a música na escola? Algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele. Et al. (Org.). **A Música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados e Comunicações, 2012. p. 42-45.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUUFSCar, 2002.

OESTERREICH, Frankiele. **A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2010.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação musical na educação infantil**: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras. 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2005.

_____. Outras escutas e fazeres musicais na Pedagogia. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (Org.). **Educação Musical e Pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. p. 69-88.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. A formação de professores em cursos de Pedagogia vinculados à Universidade Aberta do Brasil: unidocência e música. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). **Educação musical e unidocência**: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 193-215. No prelo.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. **A educação musical nas práticas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2005.

STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello. **Educação infantil e educação musical**: um estudo com pedagogas. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2011.

TERAHATA, Adriana Miritello. Música na escola: uma experiência de (com) fiar. In: JORDÃO, Gisele. Et al. (Org.). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados e Comunicações, 2012. p. 11-13.

WELCH, Ann. The self-efficacy of primary teachers in art education. **Issues in Educational Research**, v. 5, n. 1, p. 71-84, 1995.

WERLE, Kelly. **A música no estágio supervisionado da Pedagogia**: uma pesquisa com estagiárias da UFSM. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2010.

Recebido em: 20/01/2017

Aprovado em: 01/04/2017

MITOLOGIA DOS Orixás: MOSTRA ARTÍSTICA INTERDISCIPLINAR ENVOLVENDO ALUNOS DE LICENCIATURA

*Simone Marques Braga (UEFS)**

*Luciene Souza Santos (UEFS)***

*Aaron Roberto de Mello Lopes (UEFS)****

RESUMO

Envolvendo estudantes de Licenciaturas diversas, essa experiência desenvolveu-se a partir da criação e implementação de uma disciplina do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – Formação de Contadores de Histórias –, articulada com uma disciplina do Colegiado de Música da UEFS – História e Diversidade da Música Brasileira II. A primeira implementou os fundamentos da Arte de Contar Histórias no universo da Mitologia dos Orixás e introduziu conhecimentos básicos acerca da voz falada e cantada a partir do canto em Iorubá. A segunda enfatizou o trabalho com os toques rítmicos e cantigas dos cultos de matriz africana. A experiência interdisciplinar ainda contou com a colaboração de uma professora de teatro e um professor de dança afro que realizaram oficinas e ampliaram o repertório artístico dos estudantes. Buscou-se com essa experiência responder algumas inquietações: É possível desmistificar crenças e medos dos estudantes de Licenciaturas sobre a Mitologia dos Orixás? A partir de uma experiência estética sensorial de escuta e narração dessas histórias, é possível valorizar as relações étnico-raciais na universidade? Como desenvolver saberes pedagógicos e musicais envolvendo a matriz africana em uma licenciatura específica de música? Como resultado tivemos uma Mostra Performática cuja experiência cênica foi assistida por estudantes e professores de várias licenciaturas da Universidade, como também os processos formativos desta experiência foram abordados e discutidos através de uma roda de conversa.

Palavras-chave: Contação de histórias. Mitologia dos orixás. Ensino de música de matriz afro-brasileira.

* Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Vice-Coordenadora do Colegiado de Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora Adjunto e Coordenadora de Área do Pibid de Música (Musicando a Escola) da UEFS. Líder do Grupo de Estudos Contemporâneos em Música (UEFES). E-mail: moninhabraga@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Vice-Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE/UEFS). Professora Assistente e Coordenadora do Curso de Letras na modalidade a distância (UAB/UEFS). Membro do Grupo de Pesquisa FORMASER (UEFS). E-mail: lucienesantoz@gmail.com

*** Doutor em Etnomusicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Substituto da UEFS. Membro do Grupo de Pesquisa GEMBA (UFBA). E-mail: aaronmlopes@gmail.com

ABSTRACT

MYTHOLOGY'S ORIXÁS: INTERDISCIPLINARY ARTISTIC SHOW INVOLVING TEACHING DEGREE STUDENTS

Involving Students of diverse undergraduation degrees, this experience was developed from the creation and implementation of a discipline of the Department of Education of UEFS – “Formação de Contadores de Histórias” –, articulating that with a music collegiate discipline – “História e Diversidade da Música Brasileira II”. The first one worked with the storytelling arts fundamentals on the universe of the Orixás Mythologies, and introduced the basic knowledge about the voice spoken and sung from the Yoruba’s songs. The second one worked with the rhythms and chants of the african-borns cults. The interdisciplinary experience also had the collaboration of one theater teacher and one afro brazilian dance teacher, who developed workshops that expanded the students’ artistic repertoire. It was tried with this experience to answer some restlessness: Is it possible to demystify beliefs and fears of undergraduate students about the Mythology of Orixás? From a sensorial aesthetic experience of listening and narration of the orixás stories, is it possible to value ethnic-racial relations in the university? How to develop pedagogical and musical knowledge involving the African matrix in a specific degree of music? As a result, we had a Performing Show whose scenic experience was attended by students and professors of several university degrees, as well as the formative processes of this experience were approached and discussed through a conversation wheel.

Keywords: History tells. Orixás mythology. Afro-brazilian music teach.

RESUMEN

MITOLOGÍA DE LOS “ORIXAS”: MUESTRA ARTÍSTICA INTERDISCIPLINAR DE LOS ALUMNOS DE LICENCIATURA

Con la participación de estudiantes de varios grados, esta experiencia ha desarrollado a partir de la creación e implementación de un curso en el Departamento de Educação da UEFS– “Formação de Contadores de histórias” - en combinación con la disciplina del colegiado de música da UEFS – “História e Diversidade da Música Brasileira II). La primera implementan los fundamentos del arte de la narración de histórias del universo de la mitología de los Orishas e introdujeron el conocimiento básico de la palabra hablada y cantada desde el canto en Yoruba. El segundo hizo hincapié en el trabajo con toques rítmicos y canciones de los cultos de origen africano. La experiencia interdisciplinaria incluso con la colaboración de un profesor de teatro y maestro de danza africana que realizó talleres y amplió el repertorio artístico de los estudiantes. Buscado con la experiencia para responder a algunas preocupaciones: Usted puede desmitificar las creencias y los temores de estudiantes universitarios acerca de la mitología de los Orishas? A partir de una experiencia estética sensorial de escuchar y contar estas historias pueden valorar las relaciones étnicas y raciales en la universidad? El desarrollo de conocimiento educativo y musical que involucra las raíces africanas en un grado específico de la música? Como consecuencia, tuvimos un espectáculo performativo cuya experiencia escénica asistieron estudiantes y profesores de diversas titulaciones de la Universidad, así como el proceso de formación de este experimento fueron abordados y discutidos a través de una rueda de conversación.

Palabras clave: La narración de histórias, Mitología de los Orishas; enseñanza de la música de matriz afro-brasileña.

Introdução

É possível desmistificar crenças e medos dos estudantes de Licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) sobre a Mitologia dos Orixás? A partir de uma experiência estética sensorial de escuta e narração dessas histórias, é possível valorizar as relações étnico-raciais na universidade? Como oportunizar a aproximação com a arte, a partir da música, na formação inicial de professores? Como desenvolver saberes pedagógicos musicais envolvendo a matriz africana em uma Licenciatura específica de música? Tais inquietações perpassam tanto a formação inicial, como a atuação de professores no contexto da educação básica, e emergem daí duas questões significativas, quais sejam: 1) diversidade cultural e as relações étnico-raciais intrínsecas; 2) a presença das artes na escola.

Tais questões estão presentes em políticas públicas e expressas nas Leis nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016b), e na Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), que sinalizam para a responsabilidade das instituições de ensino superior de contribuir para a efetivação dessa legislação ao propor reflexões, discussões e ações que possam ser refletidas na formação de crianças e jovens no contexto escolar. Aos cursos de licenciatura, questões referentes à diversidade cultural, às relações étnico-raciais intrínsecas e à presença das artes devem ser incorporadas em suas práticas formativas ao desenvolver desde ações afirmativas a vivências na/pela arte.

De fato, essas leis são um grande avanço no sentido de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, mas sua aplicação ainda é alvo de muitas incertezas: como desenvolver, na prática, ações pedagógicas afirmativas na universidade? Em cursos específicos de formação inicial de professores? Como abordar mitologias e práticas musicais discriminadas socialmente? Como lidar com os próprios preconceitos discentes? Com o objetivo de apresentar uma experiência pedagógica, envolvendo cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que buscou problematizar e responder as perguntas acima expostas, o presente artigo discorre sobre alguns aspectos investigativos que foram surgindo no processo de construção de

uma mostra performática interdisciplinar a partir da temática Mitologia dos Orixás.

Questões legais na inserção das relações étnico-raciais e artísticas na formação docente

A presença das artes e do estudo de história e culturas afro-brasileiras e indígenas e relações étnico-raciais no âmbito educacional estão asseguradas legalmente e, como consequência, ambas devem ser consideradas na formação e atuação docente na escola, enquanto organização social que deva favorecer “princípios de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos” (BRASIL, 1991, p. 3). Baseado nestes princípios é direito de todos ter a sua condição racial e suas relações étnico-raciais respeitadas, assim como ter acessibilidade a práticas artísticas que valorizem a diversidade cultural, conforme estabelecidos nas Leis nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016b).

Tal direito não se limita ao acesso que o indivíduo deva ter a um ensino formalizado, mas que determinados bens e saberes devam ser considerados, a exemplo das práticas artísticas, asseguradas na Lei nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016b), que determina a obrigatoriedade do ensino de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Sobre o ensino de música, o repertório, as atividades e as apresentações musicais realizadas na escola deverão ter caráter variado em consideração a esta acessibilidade e democratização da arte/cultura.

As apresentações escolares estão se constituindo como um espaço em potencial para o ensino das artes. Razão pela qual há divergência nas opiniões e concepções sobre as mesmas por parte dos professores e das respectivas escolas nas quais atuam. Enquanto muitas escolas priorizam a apresentação em eventos de datas comemorativas, como o fim de um processo de ensino e aprendizagem, muitos professores priorizam as suas potencialidades didáticas transformando-as em um meio para o desenvolvimento do ensino musical. De acordo com Sales (2014, p. 21-22), a apresentação musical

[...] pode motivar o aluno e fazê-lo socializar sua aprendizagem, compreender aquilo que conheceu

ao longo do processo, aprender a trabalhar com o outro em grupo e desenvolver diversas habilidades musicais e artísticas dentro do âmbito escolar [...], entretanto, é preciso fugir da armadilha de reduzir o ensino de Música a essas atividades.

Nessa concepção, as apresentações podem transformar-se em instrumentos políticos de afirmação do ensino de arte nas escolas e em um espaço para o fomento do ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas. Portanto, é imprescindível para determinados cursos de licenciatura, a exemplo dos responsáveis pela formação de professores das diversas artes, o fomento de performances artísticas para que a promoção e a função delas possam servir como ferramenta de formação, reflexão e discussão, visto que a realização de apresentações requer um entendimento que extrapola questões pedagógicas referentes ao ensino de artes, ao inferir questões referentes à gestão e à organização escolar.

Entendida como meio ou resultado de um processo de ensino e aprendizagem, as apresentações também podem explorar e envolver a história e cultura afro-brasileiras e indígenas. Almeida (2014, p. 18) considera que referenciar tais saberes

[...] trata-se da tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive à escola [...]

Vale ressaltar que a recente Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), que propõe a Reforma do Ensino Médio, através da institucionalização de Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, reafirma o caráter obrigatório no currículo escolar da presença das culturas afro-brasileiras, indígenas, assim como do ensino das artes.

Contudo, mesmo com esse panorama pluricultural, sobretudo étnico, Gomes (2012) afirma que o (pre)conceito de raça ainda existente na sociedade brasileira é fruto de uma construção social que marca as sociedades latino-americanas, provenientes de um passado colonial que constituiu determinadas relações de preconceito racial presentes em todos os segmentos sociais, gerado por um processo histórico que discrimina determinadas etnias e culturas

em nossa sociedade. Sansone (2003, p. 11) afirma que o preconceito de raça no Brasil está fundado sobre o mito de uma “democracia racial”:

A democracia racial foi definida como o mito fundador das relações raciais brasileiras (Da Matta, 1987). Ou seja, trata-se de um mito aceito pela grande maioria, reproduzido na vida cotidiana, e que, em certo sentido, reflete uma realidade digna de análise antropológica e não pode ser tratado como se fosse uma farsa imposta de cima para baixo a fim de ocultar o racismo, ou uma espécie de falsa consciência (étnica) — tal como tem sido abordado com enorme frequência pelos cientistas sociais (cf. Hanchard, 1994; Skidmore, 1974 e 1993; Winant, 1994). Nas classes mais baixas, esse mito popular coexiste com a minimização da diferença de cor nas práticas sociais, com momentos de intimidade extra-racial e com a criação de estratégias individuais destinadas a reduzir a desvantagem racial.

Portanto, percebe-se que o preconceito racial no Brasil pretende se invisibilizar por trás do mito da “democracia racial”, que busca minimizar as diferenças raciais em prol de uma falsa igualdade racial. Estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016) apontam que o índice de analfabetismo, repetência e evasão são mais acentuados para os negros, razão pela qual alguns educadores (ALMEIDA, 2014; AMARAL, 1998; ROSEMBERG, 1998) têm se preocupado com as relações sociais estabelecidas em instituições educacionais, haja vista que podem reproduzir e intensificar as relações existentes em nossa sociedade. Nesta perspectiva, Almeida (2014, p. 18) afirma que:

O desenvolvimento de políticas afirmativas educacionais emerge da compreensão, de que a escola tem uma enorme responsabilidade na reprodução das desigualdades raciais e étnicas. Historicamente, o sistema de ensino brasileiro incutiu uma educação formal de embranquecimento cultural. A educação formal não era/é só eurocêntrica, ela também, ao mesmo tempo, desqualifica o continente africano, a cultura indígena e inferioriza racialmente os/as negros/as e índios/as. Isso acontece mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) assegurando a igualdade de condições de vida e de cidadania, o direito às histórias e culturas dos diversos povos que compõem a nação brasileira, bem como, o acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

Dessa forma, muitos são os desafios educacionais, como romper com esse histórico e avançar a partir da desconstrução de práticas educativas com perspectivas eurocêntricas que preservem a ideologia dominante. Todavia, abordar e lidar com essas diversidades nem sempre é uma ação fácil no âmbito das práticas pedagógicas adotadas na universidade, pois extrapola normas institucionais ao envolver crenças, formas de interação social e visões de mundo discentes. Tendo como um dos objetivos desconstruir a discriminação e os preconceitos entre os estudantes, o presente artigo apresenta uma experiência desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana, que teve como principais propositores os componentes curriculares Formação de Contadores de Histórias e História e Diversidade da Música Brasileira, ofertados para os cursos de Licenciatura em Letras, Música e Pedagogia.

Formação de Contadores de Histórias e Música: uma experiência interdisciplinar

O contador de histórias, em seu ofício, apresenta, através de suas narrativas, posicionamentos a favor da cidadania – a exemplo do respeito pelos direitos humanos, pelas questões de gênero e pela diversidade, que tanto demarcam a luta das minorias –, e faz isso porque tem como matéria-prima a sabedoria ancestral, que se baliza pela justiça.

As narrativas orais integram, socializam, aproximam os diferentes. Por isso, é importante que a função de professor coexista com a de contador de histórias. Quando revestido de contador de histórias, com verdades herdadas de seu repertório de contos e de posse das qualidades estéticas da arte da contação, o professor tem condições de interagir com o outro em seus processos de narração e de escuta de si. Professor e contador de histórias desenvolvem seu ofício de gente para gente, com gente – as pessoas com quem necessariamente têm de interagir para fazer circular informações e saberes, produzir conhecimentos e constituir valores.

Sabemos que nas sociedades de tradição oral os contadores de histórias fazem uso da palavra em sua dimensão educativa. E fazem isso através da oralidade, reconhecida por eles como o principal

veículo de transmissão de saberes. Hoje, porém, o contador de histórias tem consciência de que o sujeito já nasce imerso na sociedade da escrita, influenciado por uma oralidade secundária, na expressão de Ong (1993), fortemente demarcada por suportes tecnológicos que difundem voz e imagem em dimensões diversas. Eis aí o desafio de quem tem a pretensão de educar através das histórias. Nesse sentido, um professor, quando é também um contador de histórias – tomado pelo desejo e vontade de querer revelar sua condição de narrador, “uma vocação”, na perspectiva de Rubira (2006, p. 18) –, habilita-se para alcançar essa dimensão educativa da palavra:

Falamos de uma vocação não no sentido de se ter um dom dado pronto e acabado que, portanto, dispensa qualquer esforço para que se usufrua dele, mas no sentido mesmo de um chamamento (*vox anima*), ao qual não se pode ignorar porque ele grita em nós, clama por nós, reclamando-nos uma ação. Há de se ter dentro de si uma grande vontade de se comunicar com o outro, de partilhar ações comuns que resultem no aprendizado, no ensinamento desse outro.

Professores e contadores de histórias são guardiões da palavra e, quando se misturam, constroem, através das narrativas, um movimento de fala e escuta entre os seus interlocutores – seus alunos. Quando descobrem quem é o contador de histórias que mora em si, fazem-se portadores de toda sorte de gestos culturais e palavras. O professor e o contador se aproximam da essência do narrador ancestral que habita em cada um. Através da memória afetiva, eles vão revelando as histórias fundantes que lhes marcaram a vida e revelam o seu gosto pelas narrativas. E, para isso, não há receitas nem fórmulas, tampouco um jeito milagroso que provoque esse híbrido. O que há é um caminho metodológico composto por modos de narrar que saíram dos livros de outros contadores de histórias, é o repertório e a performance de contadores que se apresentam em espaços diversos, é o processo de descoberta desse narrador que mora em cada um na sua ancestralidade, o que se revela através de um estilo pessoal que provoca e visibiliza potencialidades encobertas.

Educar alguém é introduzi-lo, iniciá-lo numa certa categoria de atividades que se considera como

dotadas de valor [...], não no sentido de um valor instrumental, de um valor como meio de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco [...] Ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e de atitudes que se consideram como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior [...] de realização (FORQUIN, 1993, p. 65).

Assim como o contador de histórias educa através das histórias e da relação que elas constituem com seus ouvintes, o professor também educa através da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. Partindo dessa premissa, desenvolvemos, através do componente curricular “EDU 925 – Formação de Contadores de Histórias: Conta Comigo!”, procedimentos que se colocaram no território do ensino e da contação de histórias e desencadearam em nós o desejo de educar na perspectiva aqui descrita por Forquin (1993).

O caminho metodológico aqui delineado para estruturar a oferta de EDU 925, em caráter optativo, no primeiro semestre de 2016, foi planejado a muitas mãos, mais diretamente pelas professoras Santos e Braga. A primeira, responsável pela formação dos contadores de histórias (teoria e prática) e a segunda, responsável pela construção performática e pelo repertório cantado em iorubá, que deram sustentação às histórias contadas pelo grupo. Além delas, o professor Aaron Lopes, responsável pela disciplina “LET 693 – História e Diversidade da Música Brasileira II” – assumiu o trabalho percussivo que deu origem a boa parte da trilha sonora que sustentou o produto final dessas disciplinas, a Mostra Performática: Mitologia dos Orixás.

Enquanto o primeiro componente propôs a formação de contadores de história articulada à formação inicial de professores, o segundo oportunizou a articulação desta formação com a mitologia dos Orixás, através do diálogo entre educação musical e etnomusicologia que buscou uma formação que valorizasse a diversidade.

A etnomusicologia e a educação musical, até pouco tempo atrás, pouco dialogavam. A etnomusicologia tradicionalmente aproximava-se de áreas como antropologia e sociologia, enquanto a educação musical buscava um ensino de música com foco nos processos de ensino/aprendizagem de modelo eurocêntrico (QUEIROZ, 2005).

Contudo, nos últimos anos, ambas têm buscado cada vez mais aproximar o seu campo de atuação, ampliando e enriquecendo as suas práticas a partir dessa aproximação: “A Educação Musical talvez seja o caminho no qual a etnomusicologia se torne mais relevante, e onde ela pode se revolucionar” (CAMPBELL, 2003, p. 33).

Enquanto, tradicionalmente, estuda culturas orais ou tradicionais (no Brasil, com um foco nas culturas negras, indígenas, caboclas e de religiosidade popular), uma importante contribuição que a etnomusicologia tem a oferecer para a educação musical é a compreensão da música como fenômeno resultado de sistemas culturais, os quais ela reflete e é refletida. Segundo Queiroz (2005, p. 50):

Essa perspectiva tem conduzido importantes reflexões no campo da educação musical, levando-nos a compreender que um ensino significativo deve entender esse fenômeno não só como expressão artística, mas, principalmente, como manifestação representativa de sistemas culturais determinantes do que o homem percebe, pensa, gosta, ouve, sente e faz.

Partindo dessa premissa, a etnomusicologia questiona a forma tecnicista e com o foco excessivo na partitura – maneira mais comum em que a música é transmitida na sociedade ocidental. Segundo Nettle (2005), é muito importante um ensino mais plural, que busque enriquecer a experiência musical dos alunos através de novos olhares e novas maneiras de ensinar e tocar música:

Nós queremos que nossos estudantes, acima de tudo, e de todos os níveis, sejam capazes de se localizar no amplo espaço cultural, histórico e musical. A descobrir a incrível diversidade de ideias que há no mundo sobre a música e os sons musicais, o que, me parece, é a atitude mais interessante dos professores para com as crianças, bem como das crianças que existem em todos nós (NETTL, 2005, p. 403).

Portanto, Nettle (2005) acredita que o etnomusicólogo pode contribuir profundamente com a experiência de aprendizagem dos seus alunos através desse olhar para novas práticas de ensino. Nesse momento, buscando um papel de maior protagonismo nos processos de ensino/aprendizagem, a etnomusicologia tem contribuído cada vez para uma educação musical “deselitizada” (QUEIROZ, 2005).

Levando em consideração as trocas culturais entre professores e alunos, Swanwick (2003) afirma que a música atua em um “espaço intermediário”, unindo o indivíduo à cultura, onde acontecem as interações sociais e as trocas simbólicas. Para ele, “[...] a interação social conosco e com os outros efetiva-se por meio dos sistemas simbólicos” (SWANWICK, 2003, p. 41). Pensando nessas questões para os processos educativos, afirma que

O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma ‘voz’ musical e também ouvimos as ‘vozes’ musicais de nossos alunos (SWANWICK, 2003, p. 46).

Esse ponto de vista é compartilhado por Kleber (2014) e Hikiji (2006), que pesquisaram sobre a prática de ensino musical em ONGs e espaços de educação musical comunitária. Para ambas as autoras, o fenômeno social deve ser entendido a partir da maior gama possível de variantes, como um “enorme conjunto de fatos muito complexos” (KLEBER, 2014, p. 34). Nesse sentido, é preciso analisar as mais diversas instituições possíveis – religiosas, políticas, morais, econômicas e estéticas – e buscar um ensino não elitista, que valorize a identidade individual e coletiva do grupo de alunos – as suas “vozes”, como afirma Swanwick (2003).

Portanto, ainda que Swanwick (2003) reconheça que a educação musical tem avançado muito nessas questões, abordar uma educação musical que valorize a diversidade ainda é um grande desafio em busca de uma formação não hegemônica. Sobre isso, Queiroz (2005, p. 60) afirma que “[...] o reconhecimento da diversidade nos fez perceber que não existe uma única música e/ou sistema musical, e que, portanto, não podemos ter uma educação musical restritiva e unilateral”. Contudo, para Queiroz (2005), isso não significa simplesmente inserir músicas populares ou de expressões musicais de tradição oral. É preciso também mudar a metodologia de ensino:

A inserção da música popular, ou de práticas musicais que têm como base expressões musicais de

tradição oral, em grande parte das propostas que temos assistido nos sistemas de ensino institucionalizados se dão por processos semelhantes aos de transmissão da música ‘erudita’. [...] Precisamos evidenciar na educação musical que, de fato, o que importa não é o transplante musical de estruturas desprovidas de significado, mas sim uma verdadeira contextualização das propostas de ensino com músicas diversificadas, em que sejam considerados os valores e as relações mais amplas de cada manifestação, inserindo a prática educativo-musical no universo global das diferenciadas realidades (QUEIROZ, 2005, p. 61).

Sendo assim, a inserção de músicas de cultura oral, sobretudo negras e indígenas, defendida em leis e documentos (BRASIL, 2008, 2016a, 2016b), deve ir além do conhecimento e compreensão de conceitos, documentos e leis acerca das relações etnoraciais. As vivências musicais dessas culturas devem ser acompanhadas de uma profunda discussão, reflexão e, conseqüentemente, transformação na formação dos professores de música, para que sejam capazes de lidar com situações presentes no ensino de música na escola, quais sejam: 1) o preconceito acerca de determinados repertórios e instrumentos musicais; 2) o mito em torno da execução de determinados instrumentos, a exemplo de tambores; 3) o mito da associação desses instrumentos com o que erroneamente são denominados como provenientes de “música de macumba”.

Segundo Santiago e Ivenicki (2016, p. 201), é preciso verificar como estão sendo preparados os professores para

- (1) lidar com diferenças de raça, etnia, gênero, sexualidade e musicalidade dentro das salas de aula;
- (2) ministrar uma educação musical heterogênea, que respeite as diferentes culturas e musicalidades;
- (3) evitar o preconceito e a discriminação e (4) atuar positiva e competentemente, caso algum desses fenômenos sociais negativos ocorra nas escolas.

Nesse sentido, a inclusão de práticas musicais afro-brasileiras em cursos de formação não só atenderá o respeito e dissolução de preconceitos e discriminações, mas aproximará os licenciandos de musicalidades negras, formas de execução e aprendizagens, o que oportunizará que possam contemplar essas musicalidades em suas práticas. Essa

aproximação também favorecerá o conhecimento de processos de ensino e aprendizagens diferenciados. Tais processos ampliarão as referências dos licenciandos em formas de aprender e ensinar música, as quais serão enriquecedoras em se tratando de um contexto tão complexo como a escola.

De acordo com Doring (2015, p. 1), as abordagens adotadas na escola formal ainda focam a música “[...] como ‘produto’, de forma distante da complexidade das tradições orais de matrizes afro-brasileiras, ameríndias e lusófonas”. Segundo essa autora, ainda são poucas as pesquisas sistematizadas sobre o aprendizado na tradição oral. Desta forma, a presente experiência possibilitou considerar estas questões por meio da ampliação da formação pedagógica musical dos futuros professores, reforçada sobretudo no componente História e Diversidade da Música Brasileira II, como será descrito a seguir.

História e Diversidade da Música Brasileira II e a formação do grupo musical

Para complementação da parte musical da mostra, foi formado um grupo com alunos da disciplina “LET693 – História e Diversidade da Música Brasileira II” (HDMB II). Esta é uma disciplina do curso de licenciatura em música da UEFS, de caráter obrigatório e restrita a alunos regulares do curso. O grupo foi composto por 8 alunos, além de uma aluna que não estava matriculada na disciplina, mas que pediu para participar da mostra.

A disciplina HDMB II é uma disciplina teórica que aborda a história da música brasileira a partir do início do século XX e que tem como conteúdo programático a abordagem de processos históricos da música popular brasileira, da música erudita e também de culturas populares, predominantemente orais. Portanto, apesar de ser uma disciplina que tem como objetivo a abordagem de uma história da música com foco na música urbana e letrada, contempla também a diversidade de culturas musicais, o que torna possível uma busca por outras histórias – não-oficiais, orais, rurais, diversificadas. Nesse sentido, a disciplina pode alinhar-se à abordagem de conteúdos afro-

-brasileiros e indígenas – e contempla também as Leis nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016b).

Durante o cursar da disciplina, portanto, além do conteúdo historiográfico “canônico” e “oficial”, abordamos também muitos temas relacionados à diversidade cultural e musical, tais como: sexualidade na música brasileira; conflitos de raça e classe na música brasileira; culturas musicais de matriz africana e indígena; música brasileira e gênero; preconceito musical; dentre outros temas. Portanto, a possibilidade de realizar uma mostra com músicas de candomblé com o grupo de alunos da disciplina foi uma oportunidade única do grupo vivenciar esse repertório e enriquecer o seu aprendizado sobre a importância da diversidade cultural na história da música brasileira.

Um fato que merece grande destaque foi quanto à configuração do grupo de alunos que, de fato, era um grupo de grande diversidade cultural e religiosa: a turma foi formada por um aluno indígena, um aluno capoeirista e candomblecista, um aluno ativista da causa LGBTQBT e quatro alunos evangélicos. Portanto, o grupo refletia toda a diversidade que a disciplina se propõe a abordar.

De fato, as religiões afro-brasileiras têm sofrido muitos ataques de grupos radicais – no Rio de Janeiro, por exemplo, muitos terreiros e praticantes têm sido expulsos dos morros por traficantes neopentecostais (SOARES, 2013). Essa tensão é refletida também na UEFS, cujo grupo de alunos evangélicos é muito grande. Todavia, é importante frisar que os evangélicos são um grupo muito diverso de religiosos, e esses atos de preconceito são praticados por grupos mais radicais – notadamente grupos neopentecostais. Nesse sentido, é de suma importância frisar a convivência pacífica do grupo de alunos evangélicos da disciplina durante todo o processo. Esses alunos, a maioria praticantes da religião batista, foram consultados e aceitaram participar do trabalho e não se mostraram resistentes ao seu desenvolvimento, diferentemente do grupo de alunas evangélicas da disciplina de contação de histórias descrito acima. Muito pelo contrário, todos eles participaram ativamente do grupo musical, dos ensaios e da apresentação e mostraram-se bastante ativos e interessados em aprender e respeitar a

diversidade cultural e religiosa. Acreditamos que o fato da disciplina buscar o diálogo com as culturas afro-brasileiras tenha ajudado nessa convivência respeitosa.

Esse diálogo foi oportunizado a partir do trabalho com a música de candomblé. Esta é notoriamente reconhecida, pelos alunos do curso de música da UEFS, como uma música de grande complexidade rítmica e melódica, devido ao fato de ela não se adequar aos moldes da música tradicionalmente ensinada nos cursos de licenciatura – que tem um foco na música ocidental europeia e norte-americana. Nesse sentido, além de existir uma grande lacuna conceitual dos alunos sobre essa música, há uma grande dificuldade desse grupo de aprender e executar seus ritmos e cânticos.

Para o desenvolvimento da mostra, portanto, foi necessária uma sondagem de toques cujo ritmo fosse menos complexo para o aprendizado e execução do grupo de alunos em questão. Nessa busca por toques menos complexos, o grupo executou o “agueré”, o “alujá”, o “ijexá”, e a “ramunha” – este último um ritmo um pouco mais complexo.

É importante complementar que no candomblé a música desempenha diversos usos e funções e cada orixá tem o seu repertório específico de cantigas e toques. Lühning (1990, p. 119) descreve 17 dessas funções, que vão desde “rituais preliminares das festas e ocasiões que não são públicas”, a momentos específicos da festa, como “cantigas do xirê” (quando não há orixá manifestado), “cantigas de chamar o santo”, “primeira de dar o rum” (para saudar o orixá recém-manifestado), “cantigas de rum” (para os orixás manifestados), “cantigas de fundamento” (para chamar outros orixás) e “cantigas de maló” (de despedida aos orixás).

Como a mostra não possuía um caráter sacro, as cantigas e toques foram executados de maneira livre, mas com muito respeito à liturgia e aos orixás. Buscou-se por cantigas cuja execução não é restrita aos rituais e pode ser executada publicamente sem a obrigatoriedade de cumprir com as funções rituais. Além disso, devido ao fato da mostra buscar homenagear e contar histórias de todos os orixás, a ordem dos toques e cantigas também respeitou o

repertório de cada orixá – por exemplo, o “agueré” foi executado para Exu e Oxossi; o “alujá”, para Xangô, e assim por diante.

Além dos toques, foram executadas pelo grupo de alunos três cantigas, cada uma homenageando um orixá, em momentos específicos da apresentação. Foram cantadas “Esú ojú ô mãá”, homenageando Exu, “Oro Mi maió”, homenageando Oxum, e “Aruê Babá”, saudando Oxalá. Para os outros orixás foram executados apenas seus toques específicos, ou cantigas já popularizadas pela música popular, como as músicas “Ponto de Nanã” e “Canto de Oxossi”, compostas por Roque Ferreira, e “É d’Oxum” do compositor baiano Gerônimo, como número final da mostra. Essas canções foram cantadas pelos alunos da disciplina de Formação de Contadores de Histórias, e o grupo de HDMB II apenas construiu e executou o arranjo instrumental. Além destas músicas, foi executada também a canção “Aie, N’Toto, nile”, composta por Sergio Souto, que não se refere a nenhum orixá especificamente, mas que remete ao universo musical afro-brasileiro.

O grupo instrumental tradicional das músicas de candomblé é formado por um trio de atabaques – rum, rumpi e lê – e agogô. Entretanto, dada a configuração do grupo de alunos e a falta de instrumentos tradicionais (tínhamos apenas um atabaque e um agogô), o conjunto instrumental foi formado a partir dos instrumentos próprios dos alunos, os quais eles já têm familiaridade e destreza de execução. Na turma, somente dois alunos tinham familiaridade com os ritmos de candomblé – e um deles, candomblecista, foi o responsável por trazer e tocar o atabaque, instrumento que executa os ritmos mais complexos. Além do atabaque e do agogô, o conjunto instrumental contou com berimbau, teclado, violão, clarinete, pandeiro, caxixis e instrumentos percussivos a partir de materiais reciclados, construídos durante a oficina de canto coletivo.

Portanto, a execução das cantigas não buscou ser fiel à execução sacra. Antes, o estudo dos toques e cantigas propiciou ao grupo de alunos vivenciar a música de candomblé e, com base em suas próprias experiências em música, criar e executar arranjos a partir do repertório de candomblé.

Figura 1 – Participação dos estudantes do componente LET 693



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

O processo de aprendizado, construção coletiva de arranjos e execução dos toques e das cantigas de candomblé acima citados demonstrou para os alunos de licenciatura em música e os demais alunos envolvidos na mostra performática que é possível e necessária a inserção desse repertório nas suas práticas musicais docentes. Os toques de candomblé possuem uma grande variedade de complexidade, o que torna possível o seu aprendizado a uma ampla variedade de alunos, de turmas iniciantes a avançadas, e a busca pelo conhecimento desses novos repertórios é de grande importância para uma formação musical ampla e sem preconceitos por parte dos discentes.

O desenvolvimento de oficinas

Além dos três professores envolvidos, foram convidados outros profissionais para fazer parte do corpo docente, para ministrar oficinas que trabalhassem fundamentos importantes para a composição da Mostra: um professor de dança afro e uma professora de teatro. Sendo assim, a proposta para a disciplina de natureza optativa, com 60 horas de carga horária, foi organizada no formato de oficinas.

Metade da carga horária foi destinada aos fundamentos teórico-práticos da arte de Contar Histórias, cerca de 30 horas, e as demais foram destinadas à escolha e preparação do repertório para a Mostra Performática: Mitologia dos Orixás. Durante o desenvolvimento dos fundamentos teórico-práticos foram ministradas as oficinas de dança afro, de teatro e de canto coletivo.

Figura 2 – Oficina de Dança Afro



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 3 – Oficina de Teatro



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A oficina de dança afro serviu para a inserção dos discentes no que se refere à Mitologia dos Orixás através dos fundamentos do candomblé e do processo ritualístico estruturante das festas, nas quais há uma ordem específica para a manifestação e a saudação, através da música e da dança, a cada Orixá do panteão Nagô. Já na oficina de dança, os discentes puderam desenvolver uma maior compreensão e conscientização corporal para facilitar a movimentação na performance. Desta forma, saberes desenvolvidos a partir de jogos teatrais, de técnicas vocais e estudos dos arquétipos dos Orixás presentes no repertório selecionado puderam contribuir de forma significativa para a arte de contar a história dos Orixás.

Figura 4 – Contação de Histórias



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 5 – Oficina de Canto Coletivo



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Por fim, a oficina de canto coletivo, por meio do uso da voz falada e cantada, oportunizou a compreensão da voz não apenas para a arte de contar histórias, mas como uma ferramenta em potencial para a atuação docente. Para tanto, a proposta perpassou conhecimentos teóricos acerca da fisiologia vocal, emissão vocal, funcionamento e tipos de respiração, bem como conhecimentos práticos por meio da experimentação vocal coletiva. É de suma importância para o futuro professor descobrir, conhecer e explorar as suas potencialidades vocais. A partir desse processo de exploração foi possível propor o uso da voz cantada através de um repertório cantado em iorubá, executado em uníssono, com divisão de vozes e fazendo uso também de alguns solos vocais.

Essas oficinas trouxeram oportunidades em que foi possível visibilizar elementos para compreensão das relações entre o professor e o contador de histórias e o tipo de educação gerado pelo fazer híbrido desses ofícios pela via das narrativas de tradição oral, em diálogo com artes como a dança, o teatro e a música. A narrativa tem o poder de ensinar, seja diretamente, como é o caso das fábulas e a moral que elas encerram, seja de maneira subliminar. Através delas são reveladas questões culturais que denotam o modo de pensar de um povo e questões étnicas relativas às raízes que sustentam a formação de qualquer indivíduo. E foi pensando nos ensinamentos que poderíamos extrair das

narrativas oriundas do nosso legado africano que selecionamos um repertório de histórias registradas em dois livros: *Mitologia dos Orixás*, de Reginaldo Prandi (2000) e *Lendas Africanas dos Orixás*, de Pierre Verger (1997).

Cabe salientar que a temática escolhida para este semestre letivo, *Mitologia dos Orixás*, está diretamente ligada às religiões de matriz africana, consequentemente, tema gerador de polêmicas e preconceitos, dentro e fora da universidade. Todavia, antes de iniciarmos a matrícula da disciplina EDU 925, convocamos os interessados para uma reunião na qual o plano de curso foi apresentado, bem como as principais dúvidas relacionadas aos processos formativos. Ao final da reunião, os interessados na disciplina assinaram um termo de compromisso alegando ter ciência de toda a proposta estruturada num tema relacionado às relações étnico-raciais. Mesmo assim, quando o trabalho começou a ser desenvolvido, quatro alunas se desligaram da turma com o argumento de que os conteúdos ali trabalhados feriam as suas religiões. Depois de alguns dias, recebemos um e-mail desse grupo com o seguinte posicionamento:

Pró, precisamos muito da sua compreensão, pois não vamos apresentar a Mostra Performática dos Orixás, porque não nos sentimos bem fazendo isso. Apesar de saber que seria trabalhado os orixás, não sabíamos que iríamos representá-los. Nos sentimos mal

fazendo isso porque somos evangélicas. Se fosse só contar a história, não víamos problemas, mas vestir as cores, cantar suas músicas, dançar, não dá. Nos desculpe. Iremos sair para não atrapalhar.¹

Acatamos o posicionamento desse grupo sem maiores questionamentos e comunicamos aos alunos que permaneceram na disciplina o ocorrido, abrindo assim um momento para o debate sobre a formação de professores na diversidade e os saberes docentes que influenciam de maneira significativa essa formação. Foi um momento rico, em que esses estudantes de Licenciatura compreenderam como é difícil para o professor se despir das suas crenças em nome de uma Educação que precisa ser laica e respeitosa das diferenças de toda ordem, neste caso, as de ordem religiosa.

Mostra Mitologia dos Orixás: processo de construção

Apesar de inicialmente o roteiro da mostra ter sido pensado pelas professoras responsáveis do componente EDU 925, ele foi sofrendo alterações a partir das intervenções dos estudantes participantes. As intervenções não se limitaram ao roteiro, foram extensivas ao cenário, ao figurino, aos elementos cênicos, aos movimentos corporais inseridos nas cenas e danças, além da música presente na mostra.

Figura 6 – Participantes da Mostra Mitologia dos Orixás



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

¹ E-mail enviado pelas quatro alunas que deixaram a disciplina, em 04/07/2016.

Algumas músicas cantadas sofreram ajustes nos arranjos vocais para favorecer a concepção performática, a exemplo do suprimento da divisão de vozes em alguns trechos, assim como as concepções dos acompanhamentos instrumentais com a participação dos solistas das canções executadas. Contudo, a grande interferência musical foi realizada pelos estudantes e professor do componente LET 693. Estes tiveram participação decisiva não só na execução da sonoplastia entre histórias e músicas, mas na seleção de grande parte da trilha sonora, com toques e músicas específicas de alguns Orixás, executadas apenas por eles, como descrito no tópico acima.

Após essas interferências, a partir das histórias de Exu, Oxalá, Iemanjá, Iansã, Oxum, Xango, Obaluaê, Oxóssi e Ogum, narradas por estudantes disponibilizados em duplas ou trios, foram apresentados alguns Orixás. As histórias foram intercaladas por sonoplastias, toques percussivos para determinados Oxalás e movimentos corporais representando determinados arquétipos e algumas danças, apreciadas pelo público composto por professores, estudantes e bolsistas de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid) do curso de Pedagogia da UEFS. Após a mostra, foi promovida uma roda de conversa com esses sujeitos para oportunizar um momento de discussão e a troca de ideias sobre a temática, seus processos de construção, possibilidades de inserção na educação básica e da realização de trabalho colaborativo na universidade, no âmbito da UEFS, sobretudo entre os Colegiados dos cursos de Música e de Pedagogia.

Figura 7 – Toques dos Orixás



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Figura 8 – Contando histórias dos Orixás



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Considerações finais

Este trabalho, desenvolvido em uma abordagem interdisciplinar, tendo como principais propulsores disciplinas das áreas de Educação e Música, mostrou-se uma estratégia eficaz para desenvolver uma formação inicial de professores articulando questões referentes às artes e às cultura e história afro-brasileira, com discussões e conteúdos relacionados às temáticas étnico-raciais, através da contação de histórias e da vivência musical.

O estudo dos toques e cantigas de candomblé em um curso de licenciatura em música, é fato, infelizmente, ainda é novo. Os cursos de música no Brasil ainda são, em geral, voltados para o ensino de música erudita, e quando abordam outros repertórios, apenas alguns gêneros de música popular, como o Jazz, a MPB e o choro. Nesse contexto, a música de origem afro-brasileira, bem como as de origem indígena, sertaneja, cabocla e demais manifestações musicais de tradição oral, são completamente marginalizadas e invisibilizadas.

Portanto, há ainda uma enorme lacuna de formação e prática musical para os discentes dos cursos de música, que ao se depararem com a obrigação de abordagem desses conteúdos a partir das Leis nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e nº 13.278/2016 (BRASIL, 2016b), e da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), sentem essa lacuna de uma maneira muito profunda. Através do estudo dos toques,

das cantigas de orixás e da prática instrumental, a mostra possibilitou aos alunos participantes um contato mais profundo com a música e a cultura afro-brasileira, bem como descortinou os véus do preconceito religioso e musical dos discentes. Nos dias atuais, a inserção de disciplinas e conteúdos que abordem a música de matriz africana e indígena é ainda um grande desafio para os currículos dos cursos de licenciatura em música e acreditamos que iniciativas como a da mostra Mitologia dos Orixás deveriam tornar-se uma atividade curricular constante dos cursos de música e educação, para, aos poucos, preencher essa lacuna formativa.

A mostra evidenciou aos alunos que é possível trabalhar esse repertório – que muitos tinham certo receio por considerá-lo muito complexo ritmicamente – com grupos de alunos da educação básica. O grupo percebeu que toques como o “agueré” e o “ijexá” possuem uma célula rítmica básica simples, de forma que grupos de alunos de crianças e adolescentes podem, a partir de arranjos simples e até mesmo com instrumentos reciclados, executá-los de maneira bastante satisfatória. Além disso, as cantigas de orixás também possuem melodias simples (muitas delas, inclusive, são bastante conhecidas por terem sido incorporadas por artistas a canções populares brasileiras), são geralmente curtas e com forma de responsorial (perguntas e respostas), o que também é um grande facilitador de aprendizado por parte dos alunos.

Através da contação de histórias ficou claro, a partir das oficinas, que assim como cada indivíduo aprende a narrar com a ajuda das potencialidades e características que tem – responsáveis pela construção de um estilo –, também cada criança, jovem ou adulto encontra um jeito próprio de construir seus processos de aprendizagem. Por meio de histórias, as pessoas encontram lentes para enxergar com mais acuidade seu processo de autoconhecimento e de compreensão do momento histórico em que a sociedade se encontra. Para isso, os sujeitos desta pesquisa, 24 (vinte e quatro) estudantes de Licenciatura, iniciantes na arte de contar histórias, compreenderam que precisam portar-se como parceiros, aqueles que propiciam meios e torcem para que a criatividade do outro aflore, condições importantes para o estabelecimento de espaços de confiança entre educadores em formação inicial,

o que pode, na compreensão de Matos (2005, p. 112), “[...] ajudá-los a sair do medo, do torpor e da confusão, para entrar em contato com o próprio processo criador”.

No contexto dialógico em que os momentos de suspense de uma história aparecem sob forma de tristeza de uma personagem, a angústia de uma situação, o envolvimento acaba ocorrendo, de quem conta e de quem ouve, intensificando a experiência da narrativa e seus impactos no grupo. Essa experiência se deu muitas vezes durante a preparação das histórias a serem contadas na Mostra Performática. Os alunos entenderam que precisavam olhar para o conto como quem olha para um corpo humano e, para fazer o coração desse conto bater forte, careciam de articular as emoções das personagens com as suas próprias emoções, ora emprestando suas experiências para a narrativa, ora buscando na narrativa os sentidos necessários para empreender uma boa performance.

E foi na performance utilizada para dar vida às narrativas presentes no universo das relações étnico-raciais que as questões norteadoras deste artigo foram sendo respondidas. Ao questionar o grupo sobre o impacto da disciplina EDU 925 – Formação de Contadores de Histórias, com a temática da Mitologia dos Orixás, sobre uma possível desmistificação de crenças e medos sobre esse universo, muitos estudantes responderam da seguinte forma:²

NANÃ: Sim, é impossível negar que há um grande preconceito presente na sociedade quando se trata de religiões de matrizes africanas. Pensa-se logo em coisas ruins, maldades, magia negra etc. Sempre tive receio de até mesmo pronunciar alguns nomes como Exu, Oxalá, entre outros, pois na minha falta de informação traria coisas ruins. Foi maravilhoso conhecer as histórias do mundo Iorubá, foi muito importante pra minha formação não somente profissional [futura pedagoga], mais pra minha formação humana. Entendi de forma prática, através dessa disciplina, o quanto a busca pela informação, o abandono de conceitos prontos, nos proporciona obter novos olhares. Hoje, por onde chego, tenho orgulho de contar as lindas histórias do povo Iorubá.

² Para manter em sigilo as identidades dos alunos, foram utilizados nomes de Orixás.

IANSÃ: Até minha adolescência eu era católica e para eles macumba era tudo coisa ruim. Mas quando eu fui crescendo, eu sempre respeitei. E com a disciplina eu fui vendo que é a crença deles, o deus deles... e que preconceito não tem nada a ver. O preconceito com vestimentas e oferendas é grande, mas não tem nada a ver; é o jeito que eles têm de cultivar os seus deuses.

IEMANJÁ: Sim, a disciplina EDU 925 ampliou o meu olhar sobre a cultura e a religião de matriz africana, me enriquecendo culturalmente com novas informações sobre o universo dos orixás.

Quando questionados sobre se a partir da experiência estética sensorial de escuta e narração de histórias em EDU 925, no semestre especial de 2016, foi possível valorizarem as relações étnico-raciais na UEFS, a turma foi unânime em afirmar que sim, que a disciplina havia mudado a forma que tinham de se relacionar com a temática e que o respeito aprendido durante o período de constituição daquele repertório foi essencial para que essa valorização se estabelecesse:

NANÃ: Além de valorizar e entender a importância do respeito, e a necessidade das relações étnico-raciais na UEFS, a disciplina me fez pensar o quanto esse assunto deve ser cada vez mais levado a sério e debatido dentro da Universidade, pois o ambiente acadêmico, lugar onde deveria haver respeito à diversidade, muitas vezes acaba sendo lugar de 'reforço' ao preconceito. Acredito que assuntos como este devem ser discutidos em sala, como instrumento de formação, visando formar cidadãos conscientes e respeitosos uns com os outros.

Ao provocarmos o grupo com o contato com as artes nas oficinas da disciplina EDU 925 – dança, teatro, música e contação de histórias –, e a sua importância na formação inicial de professores e sobre um possível desdobramento nas salas de aula da Educação Básica, o grupo também foi coeso ao afirmar que percebem o quanto o professor ganha

com a experiência artística tão pouco trabalhada pela universidade:

OXUM: É de riquíssima importância. Quebra a timidez e o professor em formação vê que existem maneiras diversificadas de mostrar o conteúdo ao nosso aluno, porque aprendemos na UEFS a fazer desse outro jeito. A aula de canto foi muito importante porque ajudou a gente a cantar junto com nosso aluno. Professor também tem que ser múltiplo, ele tem que saber cantar, representar e fazer tudo.

OGUM: A arte é fundamental para conhecermos a história e o universo que nos cerca, nos faz ampliar o olhar para o mundo e para dentro de nós mesmos. Para mim a experiência foi incrível, a vida acadêmica precisa incluir nos currículos dos estudantes das licenciaturas uma formação acadêmica com formação para as artes. Na educação básica a arte é fundamental instrumento para que as crianças aprendam o universo que as cercam. A arte educa: música, literatura, poesia, dança e eventos culturais, visitas aos museus, entre outros são importantes elementos para formação das crianças.

E é na contramão dessa divisão entre lazer e labor que se encontra a arte de contar histórias, provocadora de alegria no processo educativo, localizada no cerne de uma educação sustentada pelo afeto e pela sensibilidade, responsável, ao lado das outras artes, pela construção de uma poética dos processos de ensino e aprendizagem. Todavia, para que essa alegria seja reconhecida no processo educativo, é preciso que o professor se reconheça como alguém que, ao mesmo tempo que educa, é também educado, já que vive num círculo de relacionamentos. Esse círculo, segundo Freire (1997, p. 26), permite “[...] a presença de espíritos livres, criativos, libertos da cadeia de comando que assola e conforma nossa educação. [...] percebe que ensinar e aprender não pode se dar fora da procura, da boniteza e da alegria [...] e que a educação deve ser estética e ética”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. J. M. As questões étnico-raciais na escola. In: SEMINÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICO-MUSICAIS ESCOLARES, 1., 2014, Feira de Santana. *Anais...* Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014. p. 17-20.

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceito e sua su-

peração. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 129**, de 22 de maio de 1991. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre a Reabilitação profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Brasília, DF, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 18 dez. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm>. Acesso em: 18 dez. 2016.

CAMPBELL, Patricia Sheehan. **Songs in their heads**: music and its meanings in children’s live. Oxford: Oxford University Press, 2003.

DORING, Katharina. Samba de roda e ensino-aprendizagem em três recortes temporais e espaciais. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan. 2012.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **A música e o risco**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Conteúdo Histórico**: Brasil – 500 anos de povoamento. Disponível em: <<http://brasil500anos.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 06 de dez. 2016.

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

LÜHNING, Angela. Música: coração do candomblé. In: **Revista USP**, São Paulo, n. 7, p. 115-124, set./nov. 1990.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**: sua dimensão educativa na contemporaneidade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NETTL, Bruno. **The study of ethnomusicology**: thirty-one issues and concepts. 2. ed. Illinois: University of Illinois Press, 2005.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

QUEIROZ, Luis Ricardo. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo (Org.). **Contexturas**: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005. p. 49-66.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 73-93.

RUBIRA, Fabiana de Pontes. **Contar e ouvir estórias**: um diálogo de coração para coração acordando imagens.

2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

SALES, M. Performance musical na escola. In: Seminário de Práticas Pedagógico-Musicais Escolares, 1., 2014, Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014. p. 20-22.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais, culturas e identidades negras no Brasil. Tradução Vera Ribeiro. Salvador: Edufba/Pallas, 2003.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. **Opus**, v. 22, n. 1, p. 211-236, jun. 2016.

SOARES, Rafael. Traficantes proíbem candomblé e até roupas brancas em favelas. **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 de dez. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/traficantes-proibem-candomble-ate-roupa-branca-em-favelas-9892892>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

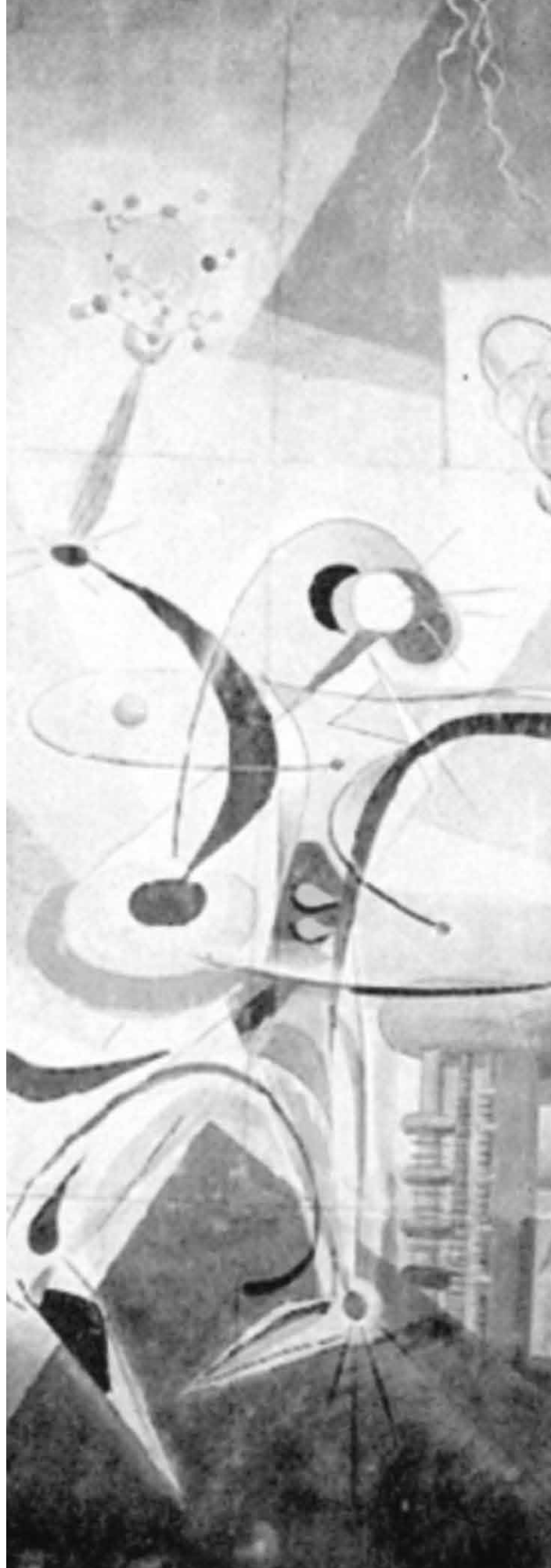
SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas africanas dos orixás**. 4. ed. Salvador: Corrupio, 1997.

Recebido em: 16/01/2017

Aprovado em: 06/04/2017

Estudos



TRAMA NA CINELÂNDIA: A NORMATIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

*Jordanna Castelo Branco (UFRJ)**

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar o processo de elaboração da Lei nº 5.303/2011, que cria o quadro permanente de professores de ensino religioso nas escolas municipais da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Para isso, foi realizada revisão bibliográfica sobre o ensino religioso nas escolas públicas, levantamento e análise de artigos, de notícias em jornais e revistas no período de 2008 a 2013, das sessões da Câmara dos Vereadores ocorridas de abril a outubro de 2011 e de documentos legais (Diário Oficial, Pareceres, Indicações, Leis e Projetos de Lei), de 2008 a 2013, do município do Rio de Janeiro a respeito do ensino religioso e entrevistas com agentes de diferentes instâncias educacionais do município em questão. O estudo aponta a interferência do campo religioso no campo educacional, pela vertente ideológica, através da criação do quadro permanente de professores de ensino religioso nas escolas municipais da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, o que fica evidente nos embates em torno da formação exigida para professor de ensino religioso e na distribuição de vagas do concurso.

Palavras-chave: Ensino religioso. Laicidade. Políticas públicas. Ensino público.

ABSTRACT

PLOT IN CINELÂNDIA: THE NORMATIZATION OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF RIO DE JANEIRO

This article has as objective to analyze the process of elaboration of the law no. 5.303/2011, which creates the permanent cadre of teachers of religious education in municipal schools of the public school network in Rio de Janeiro. For this, a bibliographic review was carried out on religious education in public schools, survey and analysis of news articles in newspapers and magazines from 2008 to 2013, sessions of the Council of Municipal Councilors held from may to October in 2011 and legal documents – from 2008 to 2013 of the municipality of Rio de Janeiro regarding religious education – and interviews with agents from different educational instances of the municipality in question. The study points out the interference of the religious field in the educational field, through the ideological aspect through the creation of the permanent staff of religious teaching teachers in the municipal schools of the public school system of Rio de Janeiro, which is evident in the clashes surrounding

* Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Técnica em Assuntos Educacionais da UFRJ. Integra o grupo de estudos do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (LEDUC/UFRJ). E-mail: jordanna.branco@gmail.com

the formation Required for teaching religious teaching and in the distribution of vacancies in the contest.

Keywords: Religious education. Public education. Secularism. Publics politics.

RESUMEN

PARCELA EN CINELÂNDIA: LA ESTANDARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN RÍO DE JANEIRO MUNICIPIO

Este trabajo tiene como objetivo analizar el proceso de elaboración de la ley no. 5.303/2011 se establece un marco permanente de los profesores de religión en las escuelas públicas de las escuelas públicas de Río de Janeiro. Por esta revisión de la literatura se realizó sobre la educación religiosa en las escuelas públicas, estudio y análisis de artículos de noticias en periódicos y revistas entre 2008 y 2013, las sesiones del Consejo de la Ciudad que tuvieron lugar en 2011, mayo a octubre, y documentos legales (Gaceta Oficial, Opiniones, Indicaciones, leyes y proyectos) de 2008 a 2013, la ciudad de Río de Janeiro sobre la enseñanza religiosa y entrevistas con agentes de diferentes organismos educativos del municipio de que se trate. El estudio señala la interferencia del campo religioso en el campo de la educación, el aspecto ideológico mediante la creación de un marco permanente para los profesores de religión en las escuelas públicas de las escuelas públicas de Río de Janeiro, que es evidente en los enfrentamientos en los alrededores de la formación requerido para el profesor de la educación y la distribución de los lugares de licitación religiosa.

Palabras clave: Educación religiosa. Secularidad. Políticas públicas. La educación pública.

Introdução

A Câmara dos Vereadores do município do Rio de Janeiro está localizada na Cinelândia, no centro da cidade. A Cinelândia ficou conhecida por ser um importante cenário político. Nas escadarias da Câmara dos Vereadores aconteceram manifestações, atos e comícios ao longo da história do município. O interior da Câmara foi palco de importantes cenas da política carioca: feitos e desfeitos acordos políticos, votadas normas legais, decididos os rumos da política municipal.

Dentre elas está a implantação do ensino religioso nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Esta foi cuidadosamente arquitetada pelos agentes envolvidos na trama. Faziam parte dela religiosos, políticos, educadores. Teve início nas promessas de campanha das eleições para prefeito de 2008 e voltou à tona em 2011. As ações dos seus agentes, envolvidos no planejamento da inserção do ensino religioso nas escolas públicas cariocas, foram tomando sentido à medida que se pronunciavam

em diferentes espaços. O ápice da trama teve como cenário o plenário da Câmara dos Vereadores.

Entre 2000 e 2010, o município do Rio de Janeiro viveu um processo de transição religiosa. Os dados do Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelaram que o número de pessoas que se declararam católicas caiu de 61,2% para 51,6%, e o percentual de evangélicos subiu de 17,6% para 23,4%. O número de pessoas sem religião aumentou de 13,3% para 13,6%. Assim como o de adeptos do espiritismo, de 3,44% para 6,05%. A umbanda e candomblé, de 1,25% para 1,3%. Apesar do crescimento de evangélicos, diminuiu o número de adeptos do cristianismo, de 78,8% para 75% (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). O que mostra o aumento dos espíritas e dos que se declaram sem religião e adeptos da umbanda e candomblé e a perda de fiéis pela Igreja Católica.

De acordo com o site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o município possui uma das maiores redes públicas de ensino da América Latina. Atende 654.454 alunos – entre crianças, adolescentes, jovens e adultos –, distribuídos em 1.476 unidades educacionais. São 1.010 escolas de ensino fundamental, 247 creches públicas, 218 espaços de desenvolvimento infantil e 161 creches conveniadas (RIO DE JANEIRO, 2016). Diante disso, o que significaria a implantação do quadro de professores de ensino religioso nas escolas públicas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro?

De acordo com Cunha (2011), o campo¹ educacional tem sofrido interferência de outros campos. Essa é múltipla e pode ser agrupada em duas vertentes: ideológica e econômica. A primeira vertente “[...] abrange a instrumentalização do mercado educacional para inculcação de valores e padrões de comportamento presumidamente legítimos por entidades não propriamente educacionais, tais como as religiosas” (CUNHA, 2011, p. 588). Já a segunda compreende tanto a venda de mercadorias para consumo das instituições escolares, quanto os contatos e convênios com empresas e organizações não governamentais. Aqui focarei na primeira vertente: a ideológica. Ela se dá por meio de projetos e indicações de lei, apresentados por deputados e senadores, que exercem pressão ideológica sobre os currículos escolares, especialmente nas redes públicas educacionais. Tais projetos e indicações consistem na criação de disciplinas ou conteúdos escolares que expressam a demanda de algum grupo, de acordo com suas ideologias. Quando transformados em lei, determinam a inserção de disciplinas ou conteúdos nos currículos, implicando na contratação de professores diplomados em certos cursos de licenciatura ou até mesmo na criação de novas, além de trazer alterações nos planos de carreira dos professores (municipal, estadual, federal). Concursos são abertos para preenchimento de novas vagas, e redefinição de carga horária das

disciplinas é resultado das alterações no currículo.

Assim, no presente texto me proponho a analisar o processo de elaboração da Lei Municipal nº 5.303/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011a), que cria o quadro permanente de professores de ensino religioso nas escolas municipais da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Para isso, foi realizada revisão bibliográfica sobre o ensino religioso nas escolas públicas, levantamento e análise de artigos de notícias em jornais e revistas no período de 2008 a 2013, das sessões da Câmara dos Vereadores ocorridas de maio a outubro de 2011 e de documentos legais (Diário Oficial, Pareceres, Indicações, Leis e Projetos de Lei), de 2008 a 2013, do município do Rio de Janeiro a respeito do ensino religioso e entrevistas com agentes de diferentes instâncias educacionais do município em questão.

Prólogo

O ensino religioso foi moeda de barganha no segundo turno das eleições de 2008 para prefeito do município do Rio de Janeiro. Os dois candidatos que disputavam o segundo turno, Fernando Gabeira (PV) e Eduardo Paes (PMDB), pediram o apoio da Igreja Católica em troca da inserção do ensino religioso nas escolas públicas da prefeitura do Rio. Gabeira (PV) teve o apoio negado pelo arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Eusébio Sheid, que apoiou o seu oponente.

Eduardo Paes fez acordo com vários vereadores para formar uma coligação a seu favor. Dentre eles estava o vereador Márcio Pacheco (PSC), ligado ao movimento católico carismático. O acordo entre o candidato a prefeito e o vereador católico consistia em Pacheco pedir votos para Paes em troca da implantação do ensino religioso confessional facultativo nas escolas públicas municipais.

Depois de eleito, ainda em 2008, Paes garantiu cumprir o acordo firmado com o vereador Márcio Pacheco. O prefeito Eduardo Paes, em encontro com o Arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Eusébio Scheid, afirmou que “[...] a implantação do ensino religioso nas escolas públicas municipais era um dos compromissos que certamente seria cumprido” (PAES..., 2008), mas lembrou que o processo não seria rápido e sim cauteloso, em respeito ao Estado laico. Não deixou de mencionar o caráter faculta-

1 O autor tem como base o conceito de campos de Bourdieu. Ele define “[...] campos como mercado com formas próprias de capital, cada um a seu modo - econômico, cultural, simbólico ou social. Nele estão presentes agentes dotados de diferentes valores do capital que lhe é próprio, que disputam a sua acumulação e o monopólio de sua reprodução. Cada um deles busca sua autonomia, mesmo sendo uns mais autônomos do que o outros, conforme sejam mais próprias as normas que o regem” (CUNHA, 2011, p. 588).

tivo para os alunos e a pretensão de estabelecer parceria com a Igreja Católica e outras religiões que tinham ações na assistência social. Dom Eusébio Sheid, em sua fala, lembrou ao prefeito recém-eleito o seu acordo. Explicitou que o apoio dado a Paes se deu em razão da sua defesa de princípios morais e, em especial, o ensino religioso. Para o arcebispo, o posicionamento do ex-candidato ratificou e condicionou o voto de muitos, além de ter seguido na direção desejada pela Igreja Católica. Complementou afirmando que o município já poderia introduzir nas escolas o ensino religioso, visto que havia profissionais habilitados, católicos e de outras religiões, e materiais didáticos aprovados e disponíveis. Por fim, afirmou: “[...] apesar de esperar a criação o mais rápido possível, admite-se que a oferta seja gradual” (PAES..., 2008).

De acordo com o Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, no plano orçamentário da prefeitura do Rio de Janeiro para 2009 constava, no demonstrativo das categorias de programações novas, a implantação do ensino religioso (RIO DE JANEIRO, 2009). Tratava-se de uma ação parte do Programa “Garantindo a Educação Cidadã” – que objetivava desenvolver uma educação com o tempo e a sociedade que se busca transformar, integrando ao processo educativo múltiplas linguagens contemporâneas –, que dentre os seus objetivos específicos estava o de abrir um programa de trabalho específico para a implementação do ensino religioso nos termos da Lei estadual nº 3.459/2000 (RIO DE JANEIRO, 2000). Ao final do parágrafo dizia que era uma dotação simbólica que deveria ser implementada pelo prefeito. O ensino religioso seria oferecido a 260 mil alunos da rede municipal de ensino, em 44 escolas distribuídas pelo município.

O balão de ensaio: o parecer do Conselho Municipal de Educação

Um membro do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro (CME-RJ) informou² que no início de 2010, em uma das primeiras reuniões do conselho, foi sugerido por um dos conselheiros que representavam o governo municipal que entrasse

2 Foi entrevistado um dos membros do Conselho Municipal de Educação, que autorizou a utilização das informações na elaboração do artigo desde que não fosse identificado.

na pauta de discussão a implementação do ensino religioso nas escolas públicas. Havia rumores na Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) de que estava sendo feito um levantamento da religião dos alunos da rede pública municipal de ensino e do posicionamento das famílias em relação ao oferecimento do ensino religioso com vistas à realização de concurso para professor de ensino religioso. Era lançado no Conselho um balão de ensaio.³

No dia 22 de fevereiro de 2011, o CME-RJ emitiu o Parecer CME nº 04/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011b). O Conselho Municipal de Educação posicionou-se contrário à inserção do ensino religioso no currículo das escolas públicas de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro. No parecer os conselheiros Rita Marisa Ribes Pereira, Iza Locatelli, Sérgio Sodrê Peçanha, Marcelo Pereira, Maria de Nazareth M. de B. Vasconcellos e Luiz Otávio Neves Mattos deliberaram que era necessário aguardar o resultado da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) da Concordata Brasil-Vaticano quanto à Lei nº 9.475/1997 (BRASIL, 1997), em relação ao ensino religioso nas escolas públicas, movida pela Procuradoria Geral da União.⁴

A relatora do parecer, Rita Ribes, enfatizou no documento o caráter laico da escola pública. Justificou a existência de problemáticas relacionadas às deliberações necessárias para que a rede educacional organize o seu quadro disciplinar e docente. Da mesma forma, a diversidade que constitui a sociedade brasileira e a garantia constitucional de liberdade de crença, liberdade de culto e liberdade de consciência, sendo complexo aos sistemas de ensino abordar a normatização do ensino religioso. Além disso, argumentou a existência de problemáticas que se referem à complexidade e o conflito entre Estado e religião; a relação hierárquica entre as instituições religiosas hegemônicas e outras de menor visibilidade; o respeito à diversidade e às diferenças religiosas, bem como o direito de não crer. Levantou questões operacionais para a im-

3 Segundo Cunha (2009), quando no campo político lançam uma proposta a fim de ver a reações acerca dela, é chamado de balão de ensaio.

4 Em 2010, o Procurador da República Daniel Sarmento solicitou a interpelação do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.475/1996 e da Concordata Brasil-Vaticano, por alegar que a laicidade da escola pública e o ensino de caráter confessional são incompatíveis.

plementação do ensino religioso, como: o ensino religioso fará parte das 800 horas de carga horária mínima estipulada? Como computar a carga horária dos alunos que optarem por não frequentá-lo? Quais os conteúdos? Quem irá elaborá-los? O Estado ou as instituições religiosas? Quantos professores e qual a formação necessária a eles para lecionar a disciplina? Quais as implicações jurídicas, financeiras e estruturais decorrentes da disciplina? Declarou não reconhecer o ensino religioso como área do conhecimento nos moldes de disciplina, não cabendo o seu oferecimento nas escolas públicas municipais. Apontou que a ética, a moral e os valores, muitas vezes usados como justificativa para o ensino religioso, estavam presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais como tema transversal, nomeados como princípios (éticos, estéticos e políticos). Por fim, determinou que a ética, a moral e os valores fossem tratados nos projetos políticos pedagógicos como elementos balizadores. O voto da relatora foi apresentado aos membros do conselho e aprovado por unanimidade.

O balão de ensaio lançado pela prefeitura teve êxito. O ensino religioso entrou na pauta do CME-RJ. Na tentativa de se antecipar ao prefeito, os conselheiros deliberaram a respeito do ensino religioso. O parecer do conselho determinou que a implantação do ensino religioso nas escolas públicas da rede municipal aguardasse o resultado da ADIN, o que o colocava em compasso de espera. O que significou o posicionamento ao ensino religioso nas escolas públicas cariocas. No entanto, o Conselho não foi o único a se posicionar sobre o assunto. O parecer do CME-RJ provocou manifestações públicas de religiosos, organizados institucionalmente ou não, de diversas ordens, de cartas de repúdio a declarações na mídia.

Ainda o balão de ensaio: as reações ao parecer do Conselho Municipal de Educação

No dia 1º de março de 2011, o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Eros Roberto Grau, declarou que “[...] a proposta contra o ensino religioso é imperdoável” (GRAU, 2011). Tal declaração se referia ao posicionamento do CME-RJ, contrário à implementação do ensino religioso

nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Grau (2011) argumentou que o ensino religioso era garantido pelo artigo 210 da Constituição de 1988 e estava presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Para o ex-ministro, o documento no qual o CME-RJ se baseou, a ADIN movida pela Procuradoria Geral da União em 2010, tratava-se de uma ação anticlerical, imperdoável, que agredia a liberdade. Isto em razão de o ensino religioso nas escolas públicas estar previsto na Concordata Brasil-Vaticano,⁵ assinada em 2008, e repetia o texto da LDB/1996. Eros Grau (2011) defendeu que o “[...] ensino religioso seja ministrado por professores confessionais, observada a pluralidade do país” e encerrou sua fala com a afirmativa de que “[...] a laicidade não significava a inimizade com a fé”. Assim, as críticas do ex-ministro do STF objetivavam desqualificar a deliberação do CME-RJ e apoiar a implantação do ensino religioso conforme previsto na Concordata Brasil-Vaticano.

A Associação de Professores de Ensino Religioso Católico (ASPERC) também manifestou a sua insatisfação com o CME-RJ. Em 21 de março de 2011, emitiu uma nota em defesa do ensino religioso nas escolas públicas municipais cariocas. O documento manifestava o repúdio da associação ao posicionamento do CME-RJ e acusava o Estado de subtrair a decisão da escolha educacional de seus filhos (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2011). Assim como Grau (2011), justificava que o ensino religioso era garantido pela Constituição Federal de 1988. Outro argumento foi o de que a laicidade do Estado consistia na garantia da diversidade religiosa, que teria o ensino religioso como uma das formas de ser posta em prática, entendido como disciplina curricular que busca formar o sujeito em sua integralidade.

Em apoio à ASPERC, Dom Antônio Augusto Dias Duarte, o bispo auxiliar da Arquidiocese do Rio de Janeiro, pronunciou-se cobrando o cumprimento da norma constitucional que estabelece o ensino religioso como parte do conteúdo mínimo do ensino fundamental (BOGHOSSIAN, 2011).

A Ordem dos Ministros Evangélicos no Brasil e no Exterior (OMEBE) não ficou atrás. Em en-

⁵ Em 2008, foi noticiada pela imprensa brasileira a assinatura da Concordata Brasil-Santa Sé. Um dos artigos do documento tratava da inserção do ensino religioso nas escolas públicas.

trevista, poucos dias após a emissão do parecer do conselho, o coordenador do departamento de ensino, Pastor Francisco Nery, disse que pretendia questionar a decisão do conselho sob a alegação de que “[...] privar o aluno da oportunidade de escolher ou não participar era estabelecer a ditadura do laicismo” (BOGHOSSIAN, 2011).

No dia 11 de abril 2011, a OMEBE publicou o Manifesto em Defesa do Ensino Religioso Confessional. O documento foi redigido pelo pastor e professor Francisco Roberto Barbosa Nery e pelo professor Pablo Silva Machado Bispo dos Santos, em nome da Ordem. Procuraram, ao longo do documento, refutar os argumentos apresentados pelo CME-RJ. Abrem o documento com um versículo bíblico e o preâmbulo da Constituição Brasileira de 1988. O texto constitucional embasava a ideia de que deveria ser mantida e defendida nas escolas públicas a liberdade de crença. Esta, por sua vez, só poderia ser assegurada pelo ensino religioso confessional. Ainda com base na Constituição de 1988, em seu artigo 210, que determina que ensino religioso seja facultativo, afirmam que “[...] a matrícula facultativa é a própria expressão da liberdade de crença já aludida” (ORDEM DOS MINISTROS EVANGÉLICOS NO BRASIL E NO EXTERIOR, 2011). Ou seja, o uso do termo “facultativo” implicaria na menção da garantia da liberdade de crença. Tal ideia foi complementada com a de que o caráter confessional era entendido como prerrogativa do ensino religioso, que não existiria sem religião. Nas palavras dos autores, algo como “casamento sem cônjuge”. Afirmavam que o CME-RJ propunha o ensino religioso sem religião e o seu oferecimento de caráter confessional e facultativo era essencial para a garantia da liberdade de crença. Também colocaram o ensino religioso como área do conhecimento com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Resolução nº 7/2010 do CNE, e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução nº 4/2010 e Parecer nº 7/2010 do CNE. Assim, Francisco Roberto Barbosa Nery e Pablo Silva Machado Bispo dos Santos acusavam o CME-RJ de descumprir a legislação educacional e de instauração da “ideologia laicista”, já que acreditavam que o parecer do conselho instaurava o ensino religioso lecionado por professores fora

do âmbito religioso, o que beirava ao ateísmo. Por fim, alertavam que a inexistência do ensino religioso nas escolas públicas contribuiria para a intolerância religiosa, o desrespeito às tradições culturais e às subjetividades da população escolar (ORDEM DOS MINISTROS EVANGÉLICOS NO BRASIL E NO EXTERIOR, 2011).

O balão de ensaio atravessou os limites do CME-RJ. Ele teve como desdobramento a manifestação de diferentes crenças, representadas institucionalmente ou não, a respeito do ensino religioso nas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro. Como já era previsto, religiosos, em especial católicos e evangélicos, se posicionaram a favor do ensino religioso e exigiram que ele fosse confessional e lecionado por religiosos.

O Projeto de Lei nº 862/2011

No dia 30 de março de 2011, foi enviada à Câmara dos Vereadores pelo Poder Executivo, a mensagem nº 130. Nela o prefeito Eduardo Paes solicitava a apreciação do Projeto de Lei nº 862/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011c), que criava no quadro permanente da rede pública municipal de ensino a categorial funcional de professor de ensino religioso.

A justificativa do projeto de lei era o cumprimento da legislação educacional relacionada ao ensino religioso. Tomava como referência o inciso 1º do artigo 210 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que determina que o ensino religioso de matrícula facultativa constitua disciplina dos horários normais de aulas das escolas públicas de ensino fundamental. Citava o artigo nº 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelecia o ensino religioso como parte integrante da formação básica do cidadão, vedado de qualquer forma de proselitismo e assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa. Mencionava a Resolução CNE nº 4/2010, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010), que estabelecia o ensino religioso como integrante da grade curricular. Ao final do texto constava a afirmação: “[...] objetivo de dar cumprimento de preceitos constitucionais e infraconstitucionais” (RIO DE JANEIRO, 2011c).

A mensagem também trazia propostas a respeito do ensino religioso. Propunha que para se candida-

tar ao cargo de professor de ensino religioso fosse exigida a formação mínima de licenciatura em Sociologia ou Filosofia ou História, ou Bacharelado em Teologia. Esta última estava condicionada à comprovação de licenciatura plena em outros campos específicos do conhecimento que constituíssem disciplina obrigatória do ensino fundamental.

Tudo indicava que o prefeito tinha pressa com o ensino religioso nas escolas públicas municipais. A mensagem foi enviada para a câmara em caráter de urgência, pouco depois de as declarações a respeito do parecer do CME-RJ. Era recorrente a cobrança de implementação da legislação educacional acerca do ensino religioso no município do Rio de Janeiro, em especial pela ASPERC e seus apoiadores, todos ligados à Arquidiocese do Rio de Janeiro, principal aliado do prefeito durante as eleições de 2008. O assunto da mensagem era a implantação do quadro de professores de ensino religioso nas escolas públicas municipais. Implantar o quadro de professores exigiria a existência do ensino religioso nas escolas. Logo, o que estava em jogo era a implantação do ensino religioso nas escolas públicas municipais cariocas. O prefeito, no texto, pedia o apoio dos vereadores para aprovação do Projeto de Lei nº 862/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011c) com urgência.

O projeto de lei na Câmara dos Vereadores: o compasso de espera

O projeto não teve dificuldades para ser aprovado. Na primeira sessão de apresentação e leitura, ocorrida em 11 de maio de 2011, as comissões da Câmara dos Vereadores pelas quais o projeto já havia tramitado – de Justiça e Redação; Administração e Assuntos Ligados ao servidor público; Finanças, Orçamento e Fiscalização Financeira; Educação e Cultura – se posicionaram favoráveis ao projeto. O mesmo se deu em relação ao posicionamento da maioria dos vereadores. Uma vez aprovado, foram propostas diversas emendas ao projeto. As discussões no plenário estavam focadas na maneira como se daria a implementação do ensino religioso, no que dizia respeito à modalidade e à contratação dos professores.

Na sessão de 10 de maio de 2011, o ensino religioso entrou na pauta da Câmara dos Vereadores.

Durante a sessão, o vereador Adilson Pires, líder do governo na Câmara, propôs a aprovação do projeto em primeira votação, e que antes da segunda votação houvesse uma reunião com a SME-RJ para os interessados em emendá-lo. A proposta foi aceita pelos vereadores e o projeto aprovado, com 18 votos a favor e 9 votos contra.

Por mais 5 sessões o projeto de lei esteve em pauta no mês de maio. Foram apresentadas 11 propostas distintas de emenda relativas à implementação do ensino religioso. Das propostas apresentadas, cinco eram de autoria dos vereadores Paulo Messina (PV) e Leonel Brizola Neto (PDT). Propunham o ensino religioso facultativo, oferecido exclusivamente no contraturno, sem redução de carga horária das disciplinas, implementado de maneira gradativa e prioritária em escolas de regime integral. Além de que a habilitação mínima para o cargo de professor de ensino religioso fosse licenciatura plena em Sociologia, Filosofia ou História, ou bacharelado em Teologia, desde que comprovada, também, a licenciatura plena em outros campos do conhecimento que constituam disciplinas obrigatórias do ensino fundamental. Os vereadores em plenário justificavam o posicionamento em razão da preocupação de que a inclusão do ensino religioso nas escolas públicas municipais dentro das 800 horas destinadas ao currículo básico do ensino fundamental levasse à diminuição da carga horária das disciplinas, como, por exemplo, Português, Matemática e História.

Os vereadores Reimont (PT) e Carlos Caiado (DEM) apresentaram quatro emendas. Nelas propunham que o ensino religioso da rede pública municipal carioca fosse similar ao adotado nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, o disposto na Lei Estadual nº 3.459/2000 (RIO DE JANEIRO, 2000), se diferenciando pela habilitação mínima para o cargo. A contratação se daria por meio de concurso público. A exigência mínima para candidatura ao cargo de professor de ensino religioso seria o magistério ou normal superior ou licenciatura. Além disso, o oferecimento de 600 vagas.

Os vereadores Jorge Braz (PT do B) e Tio Carlos também fizeram propostas de emenda ao projeto de lei. Jorge Braz reafirmou a regulamentação dos

procedimentos necessários para a implementação do ensino religioso pelo Poder Executivo. Já Tio Carlos propôs que os professores de ensino religioso não pudessem tirar dúvidas das disciplinas da primeira etapa da Educação Básica, como Português, Matemática, etc.

Na sessão de 13 de maio de 2011, foi solicitado o adiamento da segunda votação e a retirada do regime de urgência pelas vereadoras Rosa Fernandes (PMDB), Sônia Rabello (PV) e Jorge Braz (PT do B). Rabello, em várias sessões, afirmou que o projeto de lei apresentado pelo prefeito não atendia à Igreja Católica e não cumpria a promessa do ensino religioso confessional em razão da formação mínima exigida – licenciatura em Sociologia ou Filosofia ou História, ou Bacharelado em Teologia. Fez severas críticas ao regime de urgência e solicitou a sua retirada sob a alegação de o projeto precisava ser esclarecido diante das igrejas de um modo geral, e mencionou tratar do assunto junto com o Arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Orani. Por fim, solicitou o adiamento da segunda votação junto com a vereadora Rosa Fernandes, por desconhecerem as emendas apresentadas até aquele momento. O vereador Jorge Braz também solicitou o adiamento da segunda votação. Durante as plenárias, afirmava ser contrário ao ensino religioso e acreditava que a população precisava ser ouvida. Pediu o adiamento da votação para que fosse realizada uma audiência pública sobre a temática do ensino religioso. Pôde ser visto ao longo das sessões que as solicitações foram atendidas pelo representante do governo e pelo presidente da Câmara.

A audiência pública: loteamento do ensino religioso?

A audiência pública aconteceu no dia 14 de junho de 2011, na Câmara dos Vereadores, na Cinelândia. Tinha por objetivo discutir o ensino religioso nas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro. Participaram vereadores, deputados estaduais, representantes de entidades religiosas e associações. Foi presidida pelo vereador Paulo Messina (PV), que contou com o vereador Reimont (PT) como vice. A mesa era composta pelo deputado estadual Marcio Pacheco (PSC),⁶ pela

⁶ Membro da comissão de educação da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro e defensor do ensino religioso.

subsecretária de educação Helena Bomeny, pela professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro Azoilda Louretto Trindade, pelo presidente da Comissão de Combate a Intolerância Religiosa (CCIR) Ivanir dos Santos, pela presidente da Associação de Professores de Ensino Religioso Católico Vera Lúcia Santiago Cruz e pela coordenadora de ensino religioso da Secretaria Estadual de Educação, Maria Beatriz Leal.

A primeira a ter a palavra foi a subsecretária de educação do município do Rio de Janeiro, para que apresentasse o projeto de lei. Helena Bomeny afirmou que a SME-RJ estava se organizando desde 2010 para oferecer o ensino religioso confessional plural. Para tal realizou-se uma pesquisa a fim de saber se os pais tinham desejo que seus filhos frequentassem aulas de ensino religioso e qual seria o credo pretendido. Os pais respondentes podiam escolher entre os seguintes credos: catolicismo, credos evangélicos vinculados à OMEBE, religiões afro-brasileiras, espiritismo, religiões orientais, judaísmo e islamismo. Os resultados da pesquisa revelaram que na opção dos pais pelo ensino de religião aos filhos, 32% optaram pelo ensino de educação em valores e 68% pelo ensino de algum credo, distribuído da seguinte maneira: 43% catolicismo, 24% diferentes credos evangélicos e 1% os demais credos.

Em seguida, foram ouvidos os membros da mesa. A presidenta da Associação de Professores de Ensino Religioso Católico, Vera Lúcia Santiago Cruz, parabenizou o prefeito pela iniciativa e ratificou que seriam criadas 600 vagas para professor do ensino religioso no município. O representante do CCIR, Ivanir dos Santos, afirmou, de maneira firme e objetiva, que o Estado Brasileiro é laico, mas pediu que seja respeitada a pluralidade da sociedade no concurso público para professor de ensino religioso na distribuição de vagas por credos. Solicitou a reserva de 25% das vagas do concurso para professor de ensino religioso para as religiões afro-brasileiras, ciganos, pagãos, judeus, islâmicos, hare krishna, dentre outros. A Coordenadora do Ensino Religioso da Secretaria Estadual de Educação, a Professora Maria Beatriz Leal, enfatizou que o ensino religioso lida com a diversidade. Colocou que é bem-sucedido nas escolas públicas da rede estadual em razão da

formação do professor. Outro membro da mesa a se pronunciar foi o deputado estadual Márcio Pacheco. Defendeu o oferecimento do ensino religioso confessional e plural sob a justificativa de oferecer a possibilidade de ensinar valores às crianças da escola pública, da mesma maneira que nas escolas religiosas de prestígio. A professora Azoilda Louretto foi o último membro da mesa a ser ouvido. Relatou episódios de discriminação religiosa nas escolas públicas, campo de sua pesquisa, e afirmou ser contrária ao ensino religioso, sobretudo confessional.

Logo depois foi aberta a palavra aos demais participantes da audiência pública. Estavam presentes vereadores, deputados, profissionais da educação e representantes de diversos credos religiosos, a maioria deles membros da CCIR.

A maioria dos religiosos se posicionou favorável ao ensino religioso e mostrou interesse na reserva de vagas no concurso para professor para o credo professado. Os representantes das religiões cristãs – católicos e evangélicos – reiteraram o seu pedido de reserva da maioria das vagas no concurso, tal como fizeram o Pastor Joaquim de Paula Rosa, representante da OMEBE, e o Padre Paulo Alves Romão. A maioria das religiões minoritárias seguiu o mesmo caminho. O Sheik Ahmed, da Sociedade Beneficente de Desenvolvimento Islâmico, reivindicou vagas para professores islâmicos. Os religiosos membros do CCIR consideraram problemática a existência do ensino religioso, mas se posicionaram pela reserva de 25% das vagas, distribuídas entre diversas religiões. Isto pode ser visto nas falas de Dolores Lina, mãe de santo do Candomblé; Diane Cooperman, da Comunidade Judaica; Og Sperle, da Wicca; Raga Bhumi, do Hare Krishna; e Mãe Flávia, da Umbanda. Apenas o representante cigano, também ligado ao CCIR, se posicionou contrário ao ensino religioso.

Os vereadores e deputados presentes na audiência tiveram posicionamentos divergentes. Os vereadores Tio Carlos, Reimont e Carlos Caiado, e o ex-deputado estadual Carlos Dias, se pronunciaram a favor do ensino religioso nos moldes do adotado para as escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Já os vereadores João Ricardo e José Brás se colocaram contrários ao ensino religioso. Problematicaram que a formação religiosa cabe à família, relataram casos de discriminação religiosa

e de proselitismo, questionaram o uso do dinheiro público para o ensino religioso diante de outras questões emergenciais da educação – tal como a falta de professores e falta de estrutura física em muitas escolas da rede –, dentre outras. O vereador José Brás afirmou que a implantação do ensino religioso nas escolas públicas municipais nos moldes do estado era certa. Consistia na manutenção da hegemonia da Igreja Católica.

Os profissionais da educação foram contrários ao ensino religioso. Eram em sua maioria professores, efetivos ou aposentados, da rede pública municipal e/ou estadual. Disseram que a aprovação do projeto de lei em debate não acrescentava nada à escola pública. Enfatizavam que seria trazido mais um problema para dentro da escola pública: a discriminação religiosa. Pontuaram que a religião era algo que dizia respeito às famílias e não à escola pública. Cobraram a realização de concurso público para docentes das disciplinas da Educação Básica, tal como Matemática, Português etc. Florinda Lombardi, representante do Sindicato Estadual de Profissionais da Educação, disse que o ensino religioso era “um erro fruto do lobby”. O professor Luiz Antônio Cunha, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, membro do Conselho Nacional de Educação, questionou a criação do quadro de professores para uma disciplina, até então, inexistente na rede pública municipal do Rio de Janeiro, o ensino religioso. Também, afirmou que o ensino religioso das escolas públicas brasileiras é uma situação anômica - “no duplo sentido do termo: (...) a de falta de legislação adequada e de contradição das diferentes legislações” (Rio de Janeiro, 2011e).

Na audiência pública os participantes se posicionaram majoritariamente pelo ensino religioso e a divisão das vagas do concurso por credo. Católicos e evangélicos reivindicaram a maioria das vagas e as demais religiões pediram a outra parte das vagas, mesmo que apenas os 25% restantes. Os vereadores contrários ao ensino religioso procuraram dar a sua última cartada para impedir a implantação do ensino religioso, mas mesmo com o apoio dos profissionais da educação, fracassaram. Era fato dado que o quadro de professores de ensino religioso seria implantado nas escolas públicas municipais, e dividido por credos.

A retomada do projeto de lei na Câmara dos Vereadores: emendas e remendos

Após a audiência pública, o ensino religioso voltou a ser pautado na Câmara dos Vereadores. Foram apresentadas mais 13 propostas de emendas das mais diversas, mas sem deixar de lado as questões acerca da implantação do ensino religioso, sobretudo em relação à formação do professor.

A vereadora Sônia Rabelo (PV) apresentou quatro emendas. Todas elas versavam sobre o professor do ensino religioso. Nas emendas ela propunha o ensino religioso confessional lecionado por religiosos. Sugeriu a redação da legislação municipal nos moldes da Lei Estadual nº 3.459/2000,⁷ em especial no que dizia respeito à candidatura ao cargo de professor do ensino religioso. Reproduziu nas propostas de emenda o texto tal qual a norma estadual em relação aos professores: para se candidatar ao cargo precisariam de Licenciatura Plena e credenciamento nos órgãos de registro das autoridades religiosas competentes. Em uma das emendas, acrescentou o aproveitamento dos professores de ensino religioso para outras disciplinas compatíveis com a sua formação, quando não houver, justificadamente, turmas específicas para o ensino religioso. Assim como reiterou o ensino religioso de caráter plural e facultativo e a implementação em escolas de turno integral.

Na mesma sintonia, a vereadora Teresa Bergher (PSDB) propôs uma emenda ao projeto de lei que definia autoridade religiosa como “[...] aquela reconhecida pelas federações e associações religiosas, vedada qualquer forma de limitação ou discriminação do poder público” (RIO DE JANEIRO, 2011f). Fazia alusão à Igreja Católica e afirmava não impedir a participação de religiões

minoritárias. Assim como o vereador Rubens Andrade, em sua proposta de emenda, reiterava o ingresso no cargo de professor mediante aprovação em concurso público

O vereador Argemiro Pimentel (PT) apresentou o mesmo número de emendas que a vereadora Sônia Rabelo. As emendas eram parecidas e disputavam de diferentes pontos do projeto de lei. Uma retirava a atuação do professor de ensino religioso à sua disciplina, sem a possibilidade de lecionar qualquer uma das disciplinas do currículo básico do ensino fundamental. Outra cobrava a aplicação da Lei Estadual nº 3.459/2000 (RIO DE JANEIRO, 2000) e enquadrava o cargo de professor de ensino religioso na categoria de Professor I.⁸ Esta foi reiterada em outra emenda, que propunha que o número de vagas 600 para o cargo. Por fim, propôs que o ensino religioso, prioritariamente, seria implementado nas escolas de turno integral.

O vereador Jorge Braz voltou a fazer proposições de emenda. Apresentou emenda que obrigava a SME a fixar cartazes de fácil visualização no tamanho mínimo, no padrão A3, informando às famílias o caráter facultativo do ensino religioso, conforme previsto pelo artigo 1º da Constituição Brasileira de 1988.

No dia 29 de setembro de 2011 foi realizada a segunda votação do projeto. Foram votadas as emendas que entrariam na redação final do projeto de lei. Os vereadores Paulo Messina e Leonel Brizola Neto retiraram da votação as emendas de autoria deles. O vereador Adilson Pires pediu que a votação fosse realizada em dois blocos: um com as emendas acerca da formação do professor do ensino religioso e outra sobre o credenciamento dos candidatos ao cargo por autoridade religiosa. Ao fim da votação foi aprovado que: constaria no edital que os professores admitidos no concurso deveriam ser aproveitados para outras disciplinas compatíveis com a formação, quando não houver, justificadamente, turmas específicas para o ensino religioso; poderiam se candidatar ao cargo aqueles que tivessem nível superior com licenciatura plena e credenciados pela autoridade religiosa competente, que exigiria formação religiosa obtida em instituição por ela mantida e reconhecida; a implantação

7 O ensino religioso na rede estadual de educação do Rio de Janeiro foi implementado através da Lei 3.459/2000, que determinava o seu oferecimento, de caráter confessional e facultativo, mas obrigatório no horário normal de aulas, nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. A mesma lei autorizou a abertura do concurso para professores da nova disciplina, realizado em janeiro de 2004. O concurso exigia dos candidatos graduação com Licenciatura Plena e o credenciamento nos órgãos de registro das autoridades religiosas competentes. Foram oferecidas 500 vagas, assim divididas: 342 para católicos, 132 para evangélicos e 26 para outros credos. É importante mencionar que o credenciamento nos órgãos das autoridades religiosas competentes implicava no reconhecimento dele pela Arquidiocese do Rio de Janeiro (CAVALIERI; CUNHA, 2007; MENDONÇA, 2012).

8 Atua na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental.

do ensino religiosos, de caráter plural e matrícula facultativa, priorizaria as escolas de ensino integral; e que ficaria obrigatório a SME afixar cartazes de tamanho mínimo A3 contendo a informação da matrícula facultativa do ensino religioso.

A aprovação do projeto de lei que implementaria o quadro de professores de ensino religioso na rede pública municipal do Rio de Janeiro foi rápida e as disputas aconteceram em torno das emendas do projeto a serem aprovadas em segunda votação. Do total de 24 emendas apresentadas, foram aprovadas sete. A leitura das emendas apresentadas indicou que os vereadores proponentes se dividiam entre os que procuravam aproximar a lei municipal da estadual e o que tentavam diminuir ao máximo a presença do ensino religioso nas escolas. Em meio à disputa de forças e negociações entre os dois grupos, o projeto de lei apresentado pelo Executivo foi reconfigurado na Câmara dos Vereadores, por meio de emendas sugeridas, para aprovação pelo líder do governo.

Epílogo

A trama da implantação do ensino religioso nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro foi meticulosamente arquitetada. Teve início com a constatação da perda de fiéis pela Igreja Católica, que entre 2000 e 2010 teve uma queda de 10% no número de adeptos, e o aumento dos evangélicos e dos sem religião. Em 2008, a disputa pela prefeitura do Rio de Janeiro pareceu uma boa oportunidade para negociar a inserção do ensino religioso em seu sistema público de ensino, um dos maiores da América Latina. Era uma tentativa de recuperar os fiéis.

A implantação do ensino religioso nas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro foi usada como moeda de troca. Durante o segundo turno das eleições de 2008 para prefeito, o ex-candidato ao cargo, Eduardo Paes, pediu apoio à Arquidiocese do Rio de Janeiro. Em troca dos votos católicos foi pedida a implantação do ensino religioso nas escolas públicas da rede municipal. Uma vez a proposta aceita e Paes eleito, o Arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Eusébio Scheid, cobrou a promessa de campanha. Em 2011, às vésperas das eleições de 2012 para prefeito, Eduardo Paes deu

os primeiros passos para a implantação do ensino religioso.

Era lançado o balão de ensaio sobre o ensino religioso no CME-RJ. Os conselheiros se posicionariam contrários à implantação do ensino religioso nas escolas públicas da rede municipal carioca. Na tentativa de adiar ao máximo a sua implantação sugeriram que a SME-RJ aguardasse o resultado da ADIN, conforme consta no Parecer nº 04/2011 do CME-RJ (RIO DE JANEIRO, 2011b). No entanto, o balão de ensaio repercutiu para além do Conselho. Religiosos, representando ou não as instituições das quais faziam parte, se pronunciaram contrários ao parecer do CME-RJ. Partiram em defesa da implantação do ensino religioso nas escolas da rede pública municipal carioca, sobretudo na modalidade confessional, nos moldes propostos pela Concordata Brasil-Vaticano. Foi possível, através do balão de ensaio, verificar a aceitação do ensino religioso dentro e fora do CME-RJ.

Sabida a aceitação positiva do ensino religioso, foi enviado pelo prefeito, em caráter de urgência, o Projeto de Lei nº 862/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011c). Este projeto era diferente do esperado pelos religiosos, católicos e evangélicos. O projeto de lei, estrategicamente, propunha a implantação do cargo de professor de ensino religioso nas escolas públicas municipais. As exigências para candidatura ao cargo estavam fora dos moldes desejados pela Igreja Católica e suas alterações eram previstas no processo de tramitação do projeto de lei na Câmara. O caráter de urgência parecia indicar a tentativa de aprovar a proposta do ensino religioso não confessional sem sucesso.

Nas sessões da Câmara estava em jogo o modelo de ensino religioso a ser implantado nas escolas públicas municipais. Era consenso entre a maioria dos vereadores a implantação do ensino religioso, sendo aprovado em primeira votação. As disputas se deram em torno das emendas ao projeto. Era discutida a modalidade e a formação do professor. Elas se deram em dois momentos: antes da audiência pública e depois dela. Nas sessões que antecederam a audiência pública, a maioria das emendas era de autoria dos vereadores Paulo Messina e Leonel Brizola Neto, que propunham poucas alterações ao projeto apresentado. Reforçavam a formação do professor – licenciatura plena em Sociologia,

Filosofia ou História, ou bacharelado em Teologia, desde que comprovada, também, a licenciatura plena em outros campos do conhecimento que constituam disciplinas obrigatórias do ensino fundamental. Era a tentativa do ensino religioso não confessional. Além disso, procuravam limitar o espaço de atuação do ensino religioso nas escolas da rede pública condicionando o seu oferecimento em escolas de período integral, no contraturno, e a atuação dos professores de ensino religioso nas disciplinas da Educação Básica na falta de professores. Essas propostas contavam com o apoio do líder do governo na Câmara, que durante as sessões apressava para que fossem realizadas as votações sem muitas vezes abrir espaço para discussões. No entanto, tal posicionamento não pôde ser sustentado diante das acusações de alguns vereadores, sobretudo católicos, de que não haviam sido divulgados os textos das emendas a serem votadas e nem dado espaço para que todos apresentassem suas propostas de emenda. Era realizada a audiência pública, retirado o regime de urgência e apresentadas mais emendas. Durante a audiência pública, religiosos reivindicavam o fatiamento das vagas do concurso, sobretudo os ligados ao CCIR, destacando-se os da umbanda e do candomblé. Após a audiência pública, as emendas apresentadas majoritariamente propunham o ensino religioso confessional com professores credenciados por instituições religiosas, assim como na Lei Estadual 3.459/2000 (RIO DE JANEIRO, 2000).

O texto do projeto de lei proposto e aprovado era totalmente diferente do enviado pelo prefeito. A redação final do projeto de lei incluiu 7 das 24

emendas propostas. Foi sancionada sem veto e nele constava: 600 vagas para professor de ensino religioso; a exigência de formação de nível superior com licenciatura plena e credenciamento pela autoridade religiosa competente para candidatura ao cargo; aproveitamento dos docentes em outras disciplinas quando não houvesse justificadamente demanda; ensino religioso de caráter plural e matrícula facultativa prioritariamente em escolas de turno integral; e afixação pela SME de cartazes com a divulgação de que a matrícula é facultativa.

Como pode ser visto, entraram na redação final tanto emendas que procuravam aproximar ao máximo a norma municipal da estadual, quanto as de vereadores contrários ao ensino religioso, que tiveram alguns ganhos, mesmo que mínimos. Ao longo do processo de tramitação a lei municipal foi tomando forma, tendo pontos que a aproximavam da legislação estadual e outros que a afastavam. A legislação municipal tinha características próprias, como o aproveitamento dos docentes em disciplinas do ensino fundamental e o aviso obrigatório do caráter facultativo da matrícula, mas com fortes traços da sua genitora, a Lei estadual nº 3.459/2000 (RIO DE JANEIRO, 2000), que teve como matriz a Concordata Brasil-Vaticano. Mais uma vez o campo educacional sofreu interferência do campo religioso pela vertente ideológica, através da criação de um projeto de lei que atendessem à demanda da Igreja Católica pela recuperação de fiéis, o que ficou evidente na formação exigida do professor de ensino religioso e na distribuição de vagas do concurso.

REFERÊNCIAS

BOGHOSSIAN, Bruno. Conselho quer impedir ensino religioso no Rio. **Estadão**, São Paulo, 11 mar. 2011. Educação. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,conselho-quer-impedir-ensino-religioso-no-rio,690697>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.475**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 4**, de 13 de julho de 2010.

Define Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2017.

CAVALIERI, Ana; CUNHA, Luiz Antônio. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos. In: PAIXÃO, Lea; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da Educação: pesquisa da realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 110-127.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. Associação de professores de ensino religioso católico questionam CME do Rio de Janeiro. **Notícias CNBB**, Rio de Janeiro, 28 mar. 2011. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6138:associacao-de-professores-de-ensino-religioso-catolico-questionam-cme-do-rio-de-janeiro&catid=248&Itemid=178>. Acesso em: 08 out. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 585-607, set./dez. 2011.

_____. As políticas educacionais entre presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; BARTOLOZZI, Eliza Ferreira (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. São Paulo: Autêntica, 2009. p. 121-139.

GRAU, Eros. Um panfleto anticlerical. **Estadão**, São Paulo, 01 mar. 2011. Opinião. Disponível em: <<http://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,um-panfleto-anticlerical-imp-,685862>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**: resultado da amostra religião. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330455&idtema=91&search=rio-de-janeiro|rio-de-janeiro|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-religiao->>>. Acesso em: 08 out. 2016.

MENDONÇA, Amanda André de. **Religião na escola**: registros e polêmicas na rede estadual do Rio de Janeiro. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2012.

ORDEM DOS MINISTROS EVANGÉLICOS NO BRASIL E NO EXTERIOR– OMEBE. **Manifesto do Departamento de Ensino Religioso (DERE) da OMEBE em Defesa do Ensino Religioso Confessional**. Blog do Departamento de Ensino Religioso das Escolas, Rio de Janeiro, 11 de abril de 2011. Disponível em: <<http://omebe-dere.blogspot.com.br/search?updated-min=2011-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2012-01-01T00:00:00-08:00&max-results=7>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

PAES reafirma que vai introduzir aulas de religião nas escolas. **Terra Notícias**, 6 nov. 2008. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/eleicoes/2008/interna/0,,OI3311274-EI11874,00-Paes+reafirma+que+vai+introduzir+aulas+de+religiao+nas+escolas.html>>. Acesso em: 12 set. 2016.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei Estadual nº 3.459**, de 14 de setembro de 2000. Dispõe sobre o ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136999/lei-3459-00>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria de Educação. **Educação em números**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/smeel/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Poder Executivo. **Lei municipal nº 5.303**, de 19 de outubro de 2011. Cria no Quadro Permanente Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Ensino Religioso e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2011a. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/e9589b9aab9cac8032564fe-0065abb4/e23e957096b94f918325792f0068141e?OpenDocument>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 04**, de 22 de fevereiro de 2011. Opina sobre a aplicabilidade do disposto no art.33 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) tratando do Ensino Religioso. Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/rj%20cme.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. **Projeto de Lei nº 862**, de 18 de outubro de 2011. Cria no Quadro Permanente Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Ensino Religioso e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2011c. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro0711.nsf/c4cc91b3662759700325773f0064f818/909d7a94bd85049583257864006e0931?OpenDocument>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. Câmara dos Vereadores. **Audiência Pública de 14 de junho de 2011**. Ensino Religioso nas escolas. Rio de Janeiro, 2011e. Disponível em: <<https://vimeo.com/25148460>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

_____. Câmara dos Vereadores. **Emenda Aditiva nº 22**, de 9 de agosto de 2011. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.camara.rj.gov.br/control.php?m1=plenario&m2=ressec&url=http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/discvot.nsf/anoint?OpenForm>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. Execução orçamentária. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, 14 abr. 2009. Ano XXI, nº 20, p. 145. Disponível em: <http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00000609&page=240&search=ensino%20religioso>. Acesso em: 28 mar. 2017.

Recebido em: 04/02/2017

Aprovado em: 22/03/2017

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

Normas para publicação

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com / livia.fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol .

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar refe-

rências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir:

“A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Administração:

Secretário: Diego Aric

E-mail: aric.diego1@gmail.com

Tel. 71.3117.2316

Editor Geral: Elizeu Clementino de Souza

E-mail: esclementino@uol.com.br

Editora Executiva: Livia Fialho Costa

E-mail: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba>

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Quarterly thematic journal of the Education Faculty I – UNEB

Norms for publication

I – EDITORIAL GUIDELINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br)

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report's suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resumen**: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) **Book of one author only**:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) **Book of two or three authors**:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) **Book of more than three authors**:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) **Book chapter**:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

Secretary: Diego Aric – Email: aric.diego1@gmail.com – Tel. 71.3117.2316

General Editor: Elizeu Clementino de Souza – E-mail: esclementino@uol.com.br

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Website of the Revista da FAEEBA: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba>