



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**AS PRÁTICAS CRIATIVAS NO ENSINO DE MÚSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS  
MUNICIPAIS DE FORTALEZA**

**MARCELO KACZAN MARQUES**

**FORTALEZA**

**2023**

MARCELO KACZAN MARQUES

**AS PRÁTICAS CRIATIVAS NO ENSINO DE MÚSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS  
MUNICIPAIS DE FORTALEZA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.  
Área de concentração: Ensino de Música.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rogério.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M319p Marques, Marcelo Kaczan.  
As práticas criativas no ensino de música das escolas públicas municipais de Fortaleza / Marcelo Kaczan Marques. – 2023.  
180 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Pedro Rogério.

1. Currículo. 2. Educação musical escolar. 3. Práticas educativas. 4. Habitus. I. Título.

CDD 370

---

MARCELO KACZAN MARQUES

**AS PRÁTICAS CRIATIVAS NO ENSINO DE MÚSICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS  
MUNICIPAIS DE FORTALEZA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.  
Área de concentração: Ensino de Música.

Aprovado em: 13/12/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Pedro Rogério (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Alícia Peñalba Acitores  
Universidad de Valladolid

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Francisca Geny Lustosa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marcia Gardênia Lustosa Pires  
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

## AGRADECIMENTOS

À Educação, que desperta, liberta, forma e transforma.

À minha mãe, Ana Kaczan, e ao meu pai, Josué Marques (*in memoriam*).

À minha esposa, Anita, e à minha filha, Sophia, meus eternos amores.

Aos meus irmãos, Mônica e Marcos, e a todos os meus familiares.

Ao amigo-orientador desta tese, Prof. Dr. Pedro Rogério.

Ao Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.

À Profa. Dra. Alícia Peñalba Acitores e demais pesquisadores da Universidad de Valladolid.

À Profa. Dra. Márcia Gardênia Lustosa Pires e colaboradores do Laborart.

À Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, professores e pesquisadores do G-pem.

À Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa e professores e pesquisadores do Pró-Inclusão.

Ao Prof. Dr. Héctor Andrés Briones Vásquez.

À Profa. Dra. Teresa Mateiro.

Ao Prof. Dr. Henrique Beltrão de Castro.

À Profa. Regina Bezerra e Profa. Pauline Barreto luzes em minhas traduções.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, professores e pesquisadores do LEMUS.

À Secretaria da Educação do Estado do Ceará e à Secretaria Municipal da Educação do Município de Fortaleza.

Aos professores colaboradores desta pesquisa, aos meus amigos e colegas de sala de aula.

Aos meus estudantes em nossa travessia planetária.

À música universal de todo o bem, de toda luz e de toda a paz.



Si andamos juntos hasta aquí no nos perderemos en el camino. Hay en nuestra historia de vida mucho a revelar. Nuestra trayectoria para sí va a empoderarnos. Y desvelar el camino en que la música de Ceará va a hacer eco. (*Vida e Trayectórias*, música de Marcelo Kaczan, versão em janeiro de 2019)

## RESUMO

Este estudo postula um lugar para a educação musical no currículo escolar da rede pública de ensino e tece argumentos para estimular as práticas educativo-musicais criativas junto aos professores de música das escolas municipais de Fortaleza. Ofertar vivências e experiências musicais na escola propicia condições ideais à escuta e à formação de um *habitus* musical em docentes e estudantes, de maneira autônoma e crítica, tornando-os protagonistas e conscientes de sua atuação no contexto social. Assim, temos como objetivo primordial deste texto: identificar as práticas educativo-musicais desenvolvidas pelos professores de música das escolas municipais e suas contribuições à formação de um *habitus* docente-musical. Portanto, elencamos como objetivos específicos deste estudo: conhecer as atividades e práticas educativo-musicais no ensino de música das escolas municipais de Fortaleza; desvelar a compreensão dos docentes quanto às potencialidades dessas práticas educativo-musicais na formação do *habitus* docente-musical, bem como reconhecer os saberes necessários à sua atuação no ensino de música. O referencial teórico se entrelaça às discussões e estudos de autores, pesquisadores e teóricos da área da música e da educação. Dentre eles: Fonterrada (2015; 2019), Schafer (2001; 2009), Bastian (2009), Aróstegui (2017), Delalande (2017; 2019), Peñalba (2017), Paynter (2020), França (2020), Mateiro (2011), Penna (2014) e Freire (2011a; 2011b), que, em nosso entender, é um dos referenciais de decolonialidade mais importantes do campo educacional. Utilizamos-nos, ainda, dos estudos de Bourdieu (1992; 1998; 2001; 2003; 2007) e de sua praxiologia para guiar nossa compreensão sobre as categorias: campo e *habitus*. A abordagem teórico-metodológica adotada nesta pesquisa de campo é de feição qualitativa e exigiu conjugar distintos instrumentos de coleta de dados e análise, os quais incluem: a análise de documentos, a aplicação de questionários *on-line* e entrevistas semiestruturadas com professores de música da rede municipal, além de uma ação formativa promovida por meio de uma palestra *on-line* com uma professora que compõe o nosso referencial teórico de base. Como resultado desta investigação, percebemos que os professores participantes da pesquisa fazem uso em sua rotina escolar das práticas criativas como proposta para o ensino de música em suas aulas, reconhecendo as potencialidades dessas práticas na formação do *habitus* docente-musical. Atestamos a tese de que o ensino de música nas escolas municipais de Fortaleza assume uma invisibilidade decorrente do seu não lugar no currículo escolar.

**Palavras-chave:** currículo; educação musical escolar; práticas criativas; *habitus*.

## ABSTRACT

This study postulates a place for music education in the public school curriculum and weaves arguments to encourage creative educational-musical practices with music teachers in municipal schools in Fortaleza. Offering experiences and musical experiences at school provides ideal conditions for listening and the formation of a musical habitus in teachers and students, in an autonomous and critical way, making them protagonists and aware of their performance in the social context. Thus, the primary objective of this text is to identify the educational-musical practices developed by music teachers in municipal schools and their contributions to the formation of a teaching-musical habitus. Therefore, we listed as specific objectives of this study: to know the educational-musical activities and practices in music teaching in municipal schools in Fortaleza; to unveil the teachers' understanding of the potential of these educational-musical practices in the formation of the teaching-musical habitus, as well as to recognize the necessary knowledge for their performance in music teaching. The theoretical framework intertwines with discussions and studies by authors, researchers and theorists in the area of music and education. Among them: Fonterrada (2015; 2019), Schafer (2001; 2009), Bastian (2009), Aróstegui (2017), Delalande (2017; 2019), Peñalba (2017), Paynter (2020), França (2020), Mateiro (2011), Penna (2014) and Freire (2011), which, in our opinion, is one of the most important references of decoloniality in the educational field. We also used Bourdieu's studies (1992; 1998; 2001; 2003; 2007) and his praxeology to guide our understanding of the categories: field and habitus. The theoretical-methodological approach adopted in this field research is of a qualitative nature, and required combining different instruments for data collection and analysis, which include: document analysis, application of online questionnaires and semi-structured interviews with music teachers of the municipal network. In addition to a training action promoted through an online lecture with a teacher who makes up our basic theoretical framework. As a result of this investigation, we noticed that the teachers participating in the research make use of creative practices in their school routine as a proposal for teaching music in their classes, recognizing the potential of these practices in the formation of the teaching-musical habitus. We attest to the thesis that music teaching in municipal schools in Fortaleza assumes an invisibility due to its non-place in the school curriculum.

**Keywords:** School curriculum; school music education; creative practices; habitus.



## RESUMEN

Este estudio postula un lugar para la educación musical en el currículo de la escuela pública y teje argumentos para incentivar prácticas educativas musicales creativas con profesores de música en escuelas municipales de Fortaleza. Ofrecer actividades y vivencias musicales en la escuela brinda condiciones idóneas para la escucha y la formación de un habitus musical en docentes y alumnos, de manera autónoma y crítica, haciéndolos protagonistas y conscientes de su papel en el contexto social. Así, el objetivo principal de este texto es identificar las prácticas educativo-musicales desarrolladas por los profesores de música en las escuelas municipales y sus aportes a la formación de un habitus docente-musical. Por lo tanto, enumeramos como objetivos específicos de este estudio: conocer las actividades y prácticas educativo-musicales en la enseñanza de la música en las escuelas municipales de Fortaleza; develar la comprensión de los docentes sobre el potencial de estas prácticas educativo-musicales en la formación del habitus docente-musical, así como reconocer los conocimientos necesarios para su desempeño en la enseñanza musical. El marco teórico se entrelaza con discusiones y estudios de autores, investigadores y teóricos en el área de la música y la educación. Entre ellos: Fonterrada (2015; 2019), Schafer (2001; 2009), Bastian (2009), Aróstegui (2017), Delalande (2017; 2019), Peñalba (2017), Paynter (2020), França (2020), Mateiro (2011), Penna (2014) y Freire (2011), que, a nuestro juicio, es uno de los referentes más importantes de la decolonialidad en el ámbito educativo. También utilizamos los estudios de Bourdieu (1992; 1998; 2001; 2003; 2007) y su praxeología para guiar nuestra comprensión de las categorías: campo y habitus. El enfoque teórico-metodológico adoptado en esta investigación de campo es de naturaleza cualitativa y requirió combinar diferentes instrumentos para la recolección y análisis de datos, que incluyen: análisis de documentos, aplicación de cuestionarios *on-line* y entrevistas semiestructuradas con profesores de música de la red municipal. Además de una acción formativa promovida a través de una charla *on-line* con un profesor que conforma nuestro marco teórico básico. Como resultado de esta investigación, percibimos que los docentes participantes en la investigación hacen uso de las prácticas creativas en su rutina escolar como propuesta para la enseñanza de la música en sus clases, reconociendo el potencial de estas prácticas en la formación del habitus docente-musical. . Damos fe de la tesis de que la enseñanza de la música en las escuelas municipales de Fortaleza asume una invisibilidad debido a su no lugar en el currículo escolar.

**Palabras clave:** currículo; educação musical escolar; práticas criativas; habitus.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autor com a Professora Fonterrada.....	73
Figura 2 – Experiências criativas na Unesp.....	75
Figura 3 – Mapa de Fortaleza dividida por (SR).....	83
Figura 4 – Instrumentos musicais que nunca foram utilizados.....	101
Figura 5 – <i>Print</i> da tela da primeira Entrevista Musical (27/10/2021).....	124
Figura 6 – <i>Print</i> da tela da segunda Entrevista Musical (03/11/2021).....	130
Figura 7 – <i>Print</i> da tela da terceira Entrevista-musical (10/11/2021).....	133
Figura 8 – Palestra <i>on-line</i> (01/12/2021).....	137

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Vínculo funcional dos professores de artes.....	84
Gráfico 2 – Professores de artes, por gênero.....	85
Gráfico 3 – Formação dos professores de artes.....	85
Gráfico 4 – Conhecimentos docentes na graduação em música.....	108
Gráfico 5 – Saberes que contribuem para a prática docente.....	111

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Descritores atribuídos e teses encontradas, por descritor.....	24
Quadro 2	–	Esboço de um currículo de música, proposto por Schafer (1991)...	49
Quadro 3	–	Professores de música das escolas municipais de Fortaleza egressos da UFC.....	89
Quadro 4	–	Quantidade de escolas e professores de música por regional.....	90
Quadro 5	–	Escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza com professores de música.....	91
Quadro 6	–	Resumo das práticas utilizadas pelos professores de música de Fortaleza.....	97
Quadro 7	–	Saberes não ofertados na formação inicial dos professores de música de Fortaleza.....	109
Quadro 8	–	Saberes necessários às práticas do professor de música.....	114
Quadro 9	–	Características dos professores de música expressas por Serrano e Peñalba.....	115
Quadro 10	–	Características-experiências-gostos a partir da atuação docente.....	117
Quadro 11	–	Poder transformador da música.....	118
Quadro 12	–	Contribuição da música na formação dos estudantes.....	121
Quadro 13	–	Cronograma das entrevistas.....	123

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEM	Curso de Extensão em Música
CFMI	Centre de Formation de Musiciens Intervenants
EQ	Estado da questão
ERE	Ensino remoto emergencial
FACED	Faculdade de Educação
ICA	Instituto de Cultura e Arte
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEMUS	Laboratório de Epistemologia da Música
MEB	Música na Educação Básica
PETROBRAS	Petróleo Brasileiro S/A
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
SEDUC	Secretaria da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza
SR	Secretaria Regional
THE	Testes de habilidades específicas
TLC	Termo de Livre Consentimento
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1</b>	<b>O estado da questão.....</b>	<b>23</b>
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR: OLHAR PARA O PASSADO.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1</b>	<b>Na trilha da educação musical brasileira: registros de sua utilização em distintas épocas e espaços de atuação.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2</b>	<b>O retorno da obrigatoriedade do ensino de música na legislação brasileira a partir de 2008.....</b>	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>EXPERIÊNCIAS EDUCATIVO-MUSICAIS NA FORMAÇÃO DE UM HABITUS DOCENTE-MUSICAL.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1</b>	<b>Práticas educativo-musicais criativas: a reinvenção no ensino de música.....</b>	<b>59</b>
<b>4</b>	<b>APRESENTANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA...</b>	<b>77</b>
<b>4.1</b>	<b>A abordagem teórico-metodológica adotada na pesquisa.....</b>	<b>77</b>
<b>4.2</b>	<b>As etapas da pesquisa de campo.....</b>	<b>79</b>
<b>4.2.1</b>	<b><i>Primeira etapa (período: setembro de 2019 a maio de 2021).....</i></b>	<b>79</b>
<b>4.2.2</b>	<b><i>Segunda etapa (período: junho a dezembro de 2021).....</i></b>	<b>81</b>
<b>4.3</b>	<b>A caracterização do campo de investigação da pesquisa: mapeando a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.....</b>	<b>82</b>
<b>4.4</b>	<b>Os colaboradores da pesquisa.....</b>	<b>83</b>
<b>4.5</b>	<b>Instrumentos para coleta de dados.....</b>	<b>92</b>
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>96</b>
<b>5.1</b>	<b>Analisando os resultados a partir da coleta de dados do questionário.....</b>	<b>96</b>
<b>5.2</b>	<b><i>Entrevistas musicais: as potencialidades das práticas educativo-musicais e os saberes necessários à atuação docente.....</i></b>	<b>122</b>
<b>5.2.1</b>	<b><i>Primeira Entrevista Musical (27/10/2021).....</i></b>	<b>124</b>
<b>5.2.2</b>	<b><i>Segunda Entrevista Musical (03/11/2021).....</i></b>	<b>129</b>
<b>5.2.3</b>	<b><i>Terceira entrevista-musical (10/11/2021).....</i></b>	<b>133</b>
<b>5.3</b>	<b>Ação formativa no universo das práticas criativas.....</b>	<b>136</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>141</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE TESES PARA O DESCRITOR “ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA” PUBLICADAS NO</b>	

<b>PORTAL DA CAPES (PLATAFORMA SUCUPIRA) 2013 A 2020 .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DE TESES PARA O DESCRITOR “MÚSICA ESCOLA” PUBLICADAS NO PORTAL DA CAPES (PLATAFORMA SUCUPIRA) DE 2013 A 2020.....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DE TESES PARA O DESCRITOR “EDUCATIVO-MUSICAIS” PUBLICADAS NO PORTAL DA CAPES (PLATAFORMA SUCUPIRA) DE 2013 A 2020.....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE D – OFÍCIO ENCAMINHADO À SME EM SETEMBRO DE 2019.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE E – E-MAIL ENCAMINHADO PARA 60 ESCOLAS QUE NÃO CONSEGUIMOS O CONTATO NA PESQUISA.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> UTILIZADO NA PESQUISA.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE G – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE I – ENDEREÇOS ELETRÔNICOS DAS PALESTRAS.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO A – PROTOCOLO DE ENTRADA JUNTO À SME.....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO B – PROTOCOLO DE ENTRADA JUNTO À SME PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>180</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Sem a música, a vida seria um engano”  
(NIETZSCHE).

“[...] Sem a prática da música, a escola  
educativa, em geral, seria um engano”  
(BASTIAN, 2009, p. 83).

Esta tese se coloca em defesa do ensino de música no currículo escolar, tão bem situada na epígrafe, sendo aqui direcionada à rede pública de ensino, postulando argumentos que, além de reconhecerem a relevância dessa área de conhecimento, assinalam a existência de um potencial libertário e emancipador, intrínseco em seu ensino, capaz de romper com os efeitos da “indústria cultural” produtora de uma cultura midiática que não favorece a reflexão e o conhecimento, mas que, em última instância, promovem “a passividade e a estultificação” (ADORNO, 2017, p. 99). Por conseguinte, a tese ora relatada tem como objetivo central identificar as práticas educativo-musicais desenvolvidas pelos professores de música das escolas municipais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e suas contribuições à formação de um *habitus* docente-musical.

No sentido de levantar hipóteses e fomentar discussões que nos transportem a respostas para o enfrentamento dessa conjunção de problemas, delimitamos os objetivos desta demanda acadêmica *stricto-sensu*. Nosso objetivo geral é identificar as práticas educativo-musicais desenvolvidas pelos professores de música das escolas municipais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e suas contribuições à formação de um *habitus* docente-musical. Para atender a esse objetivo mais amplo, elencamos os seguintes objetivos específicos: discorrer, sob uma perspectiva histórica, acerca do processo de consolidação do ensino de música no âmbito da educação; conhecer as práticas educativo-musicais no ensino de música das escolas municipais de Fortaleza; desvelar a compreensão dos docentes quanto às potencialidades das práticas educativo-musicais na formação do *habitus* docente-musical, bem como os saberes necessários à sua atuação no ensino de música.

O interesse pela seara da educação musical como objeto de estudo, além de uma inquietação pessoal na qualidade de músico, compositor e professor, entrelaça-se à minha<sup>1</sup> trajetória escolar e profissional. Consoante com a maioria dos brasileiros, não tive a

---

<sup>1</sup> O texto está escrito na terceira pessoa do discurso, porém, neste trecho, como em outros, é utilizada a primeira pessoa do discurso com o intuito de narrar trajetórias pessoais do autor.



oportunidade de estudar música na escola regular. Talvez, porém, na atuação por 25 anos na docência pública – 13 dos quais atuei enquanto gestor de escolas públicas do sistema de ensino estadual em Fortaleza –, foi possível perceber o lugar secundário, desprivilegiado e de esquecimento que o ensino de música ocupa na senda educacional, assim como a pouca importância que lhe é concedida no currículo.

Esses fatos me conduziram, em 2015, a pesquisar, durante o Curso de Mestrado na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), as histórias de vida em formação dos professores de música de Fortaleza. Foi quando me aproximei de sete professores de música, tendo a oportunidade de conhecê-los melhor sob a óptica de suas narrativas, um pouco de suas histórias de vida e formação. Segundo as proposições expressas por Josso (2004), a narrativa experiencial nos serve de base para um inventário de capacidades e competências, e se traduz num *portfólio* que funciona como um recurso próprio utilizado em um contexto de formação.

Como resultado da referida pesquisa, as dificuldades elencadas pelos professores participantes coincidem com as relatadas por Vieira (2016), ao apontar como um dos principais desafios para o ensino de música a inadequação dos espaços físicos, além da precariedade dos materiais, não apropriados para tal ensino. Portanto, a inadequação de espaços, a carência de estrutura, associada à falta de materiais (instrumentos musicais e materiais didáticos sistematizados) para o ensino da música nas escolas de Fortaleza fragilizam a atuação dos professores que buscam, pelo próprio esforço e mérito, o exercício de seus misteres docentes.

Tal aspecto revela, por conseguinte, que o ensino de música nas condições expostas não favorece uma formação cultural, um *habitus* cultural e musical, e assim prover novas modalidades de enxergar o mundo, ou mesmo uma ruptura com o *status quo*, já que “[...] a cultura não é um privilégio natural” (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 09), mas uma formulação socialmente produzida no decorrer da história.

Faz-se mister, por conseguinte, ampliar as condições de acesso à cultura, para que todos dela tenham acesso e participem. Porquanto reconhecemos que este é, por excelência, o papel legítimo que pertence à escola: criar as condições ideais de acesso a essa cultura, e de equidade, de uma apropriação cultural legitimada socialmente como patrimônio de todos e ampliar as condições de acesso à cultura na escola pública e garantir que ela deixe de ser apenas um lugar de exclusão e/ou de acolhimento social.

Com efeito, tecemos argumentos que apontam a imperativa necessidade de vivências educativo-musicais na escola pública, com a utilização de práticas e criativas em

todos os níveis de ensino, com atividades que promovam a escuta, o pensamento, a reflexão, a criação e o emprego da música. Schafer (2009) e Fonterrada (2019) definem “práticas criativas” no ensino de música por aquelas que contêm musicalidades, sonoridades, estéticas, sensibilidades, essenciais à autonomia e formação crítica, em contraposição ao modelo de “educação bancária, domesticadora”, e que promovem a “ideologia da acomodação”, como bem assinala Freire (2011a, p. 14). Para Albuquerque<sup>2</sup> (informação verbal), por ser a música um artefato de criação de sentido subjetivo que possibilita maior autonomia aos estudantes, ela se traduz em um mecanismo de enfrentamento das desigualdades sociais e culturais historicamente produzidas e reproduzidas no ambiente da sociedade capitalista de viés neoliberal.

Nesses termos, reconhecemos que a investigação sobre a temática da educação musical desenvolvida aqui por nós se torna relevante, principalmente na atual conjuntura educacional, quando se percebem mudanças na contextura da política educacional brasileira, estabelecidas pela Lei n.º 13.278 (BRASIL, 2016), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), no artigo 26 § 6º, ao instituir a música como uma das linguagens constituintes do componente curricular de Arte, fato este que retira o *status* da obrigatoriedade da música e produz um campo de tensão e disputa com as outras linguagens artísticas, como a dança, as artes cênicas e as artes plásticas, pertencentes, também, a esse componente curricular.

Além disso, impõe a necessidade de uma polivalência dos professores dessa área de conhecimento, que desenvolvem suas atividades em uma linguagem de maior afinidade ou que esteja mais relacionada à sua formação inicial. Não intentamos atribuir um patamar de hierarquização aos conteúdos musicais, tampouco desvalorizar outras linguagens artísticas, sobretudo, chamamos a atenção para a necessidade de se trabalhar, de forma integrada e interdisciplinarmente, mantendo uma relação equânime no que diz respeito à carga horária destinada aos conteúdos, além de professor com formação na linguagem artística específica.

Aspecto igualmente importante a ser destacado guarda relação direta com a carga de uma hora/aula por semana destinada a todas as linguagens, fato que concorre para uma formação superficial, aligeirada, deslegitimando e desvalorizando as potencialidades e funções específicas do ensino de música. Desse modo, reconhecemos que, nesses termos, o

---

<sup>2</sup> Informação fornecida por Luiz Botelho Albuquerque em aula do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, em 10 de junho de 2021.

ensino de música deixa de atender às finalidades específicas de uma prática educativa atuante e transformadora.

Evidenciamos, neste estudo, que o ensino de música, na realidade brasileira, vivencia, hoje, uma situação de “marginalidade” no âmbito do currículo escolar, chegando a ocupar uma posição de invisibilidade, ou de um “não lugar” no currículo. Aspecto igualmente evidenciado na versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), em que a música perde o *status* de linguagem humana, passando a figurar apenas como área temática. Porquanto, no entendimento de França (2020, p. 38), essa disposição legal enfraquece “a concepção de música como expressão humana”, instaurando um retrocesso significativo na seara das políticas públicas educacionais para a educação básica, quando cede espaço de atuação específico do professor licenciado em música para outras áreas de conhecimento.

Tecemos, pois, neste ínterim, reflexões teórico-críticas sobre a importância de se oportunizar uma educação musical escolar para todos e de problematizar sua “não importância” nas políticas curriculares da atualidade, expressas na reprodução e na imposição de um modelo cultural hegemônico, dominante, neoliberal, excludente e ideologicamente pretendido. Nesse contexto, o ensino de música nas escolas assume uma invisibilidade decorrente do seu não lugar no currículo escolar, o que, inevitavelmente, faz-nos refletir sobre a seguinte indagação: qual é o lugar do ensino de música no currículo das escolas públicas?

Cuidamos, aqui, portanto, de debater a necessidade de se promover ações institucionais que assegurem o ensino de música como componente curricular necessário e obrigatório nas instituições públicas de ensino, uma vez que essa linguagem se configura em via e conteúdo pedagógico, que potencializa o surgimento de subjetividades inquietas e engajadas socialmente, capazes de romper com o duo alienação-subordinação à lógica do mercado, e de perpetrar uma reflexão crítica sobre a função educacional em face do contexto antagônico da sociedade capitalista, no âmbito da qual a escola passa a representar os valores de uma classe dominante e os dissimula como uma cultura universal.

Nesse aspecto, apoiamo-nos nos estudos de Bourdieu e Passeron (1992), quando denunciam que, na contextura da escola, em geral, de uma sociedade capitalista, as diferenças econômicas, sociais e culturais se convertem em mérito ou dons individuais que, em grande parte, são utilizados como estratégias de reprodução e dominação, que precisam ser contidas e contestadas nesse atual panorama socioeconômico e político. Impõe-se dizer que esse aspecto é, também, problematizado por Bianchetti (2001), ao acentuar que essa exclusão dos que não possuem condições materiais favoráveis faz parte da lógica do mercado. Os estudos de

Aróstegui (2017), inscritos nesse mesmo direcionamento, exprimem análises críticas em relação a esse projeto neoliberal na senda educacional em países da América Latina e Espanha, por exemplo.

Não diferente, essa mesma abordagem mercadológica adotada no contexto da educação na Espanha influenciou e trouxe muitas mudanças no currículo escolar do país, consoante Aróstegui (2017), mais especificamente, para a seara da educação musical, que deixou de ser obrigatória e passou a ser opcional no ensino primário e secundário das escolas. Isso conduz o autor a concluir que “[...] a la administración educativa sólo le importa educar única y exclusivamente para la economía con resultados tangibles a corto plazo, y que para tal fin no se considera útil a la educación musical y artística”. (2017, p. 12).

Convém assinalar que essas mudanças, em grande parte, resultam das diretrizes e recomendações de organismos multilaterais que influenciam a nova organização curricular e propõem características de uma versão mais técnica e pragmática da educação que tende a priorizar propostas educacionais de maior rentabilidade na sociedade de mercado. Esses câmbios estão relacionados à lógica de viés neoliberal assentado nos ideais da “economia do conhecimento”<sup>3</sup>, que privilegia a utilização de determinado tipo de saber, “saber-fazer, *know-how*, *savoir-être*”, para gerar valores tangíveis e intangíveis (UNGER, 2018, p. 07).

Para Jiménez (2019, p. 14) “[...] la economía del conocimiento parece configurar tanto la estructura del currículo (basado en competencias, la búsqueda de la excelencia y el talento, la innovación y el emprendimiento) y también de sus contenidos”. Em termos educacionais, essas propostas tendem a desprestigiar componentes de conhecimento, como as ciências humanas, arrimando-se num sentido econométrico, alegando que esta área não oferece lucratividade, relegando-a, com efeito, a segundo plano no currículo ou mesmo fazendo com que desapareça. Sob o prisma social, essas ações esteadas na lógica do mercado capitalista financeiro tendem a produzir efeitos nefastos também na própria natureza e que estão expressos no “colapso social” anunciado por Taibo (2019, p. 19).

Verdadeiro é inserir nesse rol a atual pandemia do coronavírus, que se manifesta também como consequência de atos impensados contra a natureza, desconsiderando, por completo, o que provoca uma “intrusão de Gaia” (STENGERS, 2015, p.37), seguindo o curso de um projeto neoliberal que norteia ideologicamente as políticas públicas sociais e educacionais. Portanto, a relevância desta pesquisa se faz justamente em razão da emergência

---

<sup>3</sup> A tecnologia e, em particular, a tecnologia do saber, ajuda a incorporar parte do conhecimento em máquinas. Segundo Unger (2018, p. 7), a economia do conhecimento é uma prática de produção que promete benefício humano, ao transformar algumas das mais profundas e universais regularidades da vida cotidiana e impulsionar a produtividade e o crescimento.

de renovada política de educação brasileira, instituidora, por vias legais, de propostas curriculares redutoras da possibilidade de uma formação crítica e autônoma.

Nesse caso, uma reflexão crítica sobre tais estratégias se faz cada vez mais imperativa no tempo fluente, quando se observa que o ensino de música aparece “diluído” nos conteúdos da transferência pedagógica da disciplina de Artes, sendo, inclusive, substituído e suprimido por outras linguagens, como a dança, o teatro e as artes visuais, produzindo uma espécie de “polivalência desenfreada e descabida” (SANTOS, 2012, p. 194), imputada ao professor de Artes, que deve possuir um domínio amplo de todas as linguagens artísticas ou optar por trabalhar conteúdos com os quais tenha maior identidade e conhecimentos, ou, até mesmo, responsabilizar-se por teores que não correspondem às suas habilitações específicas.

Destarte, trilhar novos caminhos e estabelecer um lugar específico para o ensino de música no currículo das escolas públicas brasileiras é possível, uma vez que a atual modalidade estabelecida deslegitima e secundariza o seu potencial inclusivo e socializador. Os aspectos ora suscitados, no entanto, são frutos de uma política econômica que se alinha aos interesses de organismos multilaterais não favoráveis à música na escola. Não há nas escolas públicas brasileiras e em seu currículo uma disciplina específica de música, o que, segundo Del Ben (2001), justifica a escassez de dados sistematizados sobre as práticas pedagógico-musicais e da realidade do ensino de música nos estabelecimentos nacionais de ensino.

No panorama da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, torna-se oportuno, todavia, investigar a realidade da educação musical, com vistas a se conhecer a realidade onde se inserem os professores de música, haja vista o fato de que se desconhece, *a priori*, o quantitativo dos docentes dessa área específica que o município possui em sua rede, ou em quais escolas estão lecionando, ou mesmo como eles desenvolvem suas práticas educativo-musicais nas escolas.

Em decorrência de tais circunstâncias, questionamo-nos: qual o lugar da música, hoje, no currículo escolar desenvolvido nas escolas públicas de Fortaleza? Como os professores de música desenvolvem suas práticas pedagógicas no contexto das escolas públicas de Fortaleza? Quais os referenciais epistemológicos, saberes, princípios e fundamentos evidenciados em suas práticas?

Assim, para tentar responder tais questionamentos, tratamos do esforço teórico-crítico que aqui empreendemos em considerar que as mudanças de atitudes e práticas escolares são indispensáveis para garantir a integração da música e de seu ensino no currículo, como possibilidade de instauração de uma cultura musical, de uma consciência crítica, promovendo a formação integral dos sujeitos, em um sentido omnilateral. Ou seja, conforma

uma proposta educacional que não aprofunde ainda mais a cisão entre pensar e agir, uma vez que a atual organização curricular, ao estabelecer um modelo de ensino técnico e pragmático, promove uma padronização que tende a privilegiar, tão só, a prática como conteúdo essencial à formação dos educandos.

Por isso, é preciso promover um diálogo nessa ambiência, com o escopo de favorecer uma espécie de “ruptura epistemológica” (ROBBINS, 2018, p. 57), para se contrapor às atuais modalidades de ensino que desprestigiam determinados conteúdos e disciplinas cujo escopo reside numa formação mais humanística para, em colaboração, constituir uma “cidadania planetária” (MORIN, 2000, p. 106), garantindo, assim, a possibilidade de termos uma sociedade mais humanizada. Este é, pois, um trabalho contraposto à perspectiva individualista, economicista, hedonista e corrosiva, que domina, *pari passu*, o ideário social, principalmente dos países de capitalismo periférico.

O debate circunscrito ao âmbito da defesa do ensino de música no currículo das escolas públicas, na qualidade de ação conducente a este propósito, é procedido, em virtude de se reconhecer a música – sem desmerecer outras linguagens ou disciplinas – como promotora de habilidades cognitiva, motora, afetiva e relacional, o que, em uma instância mais direta, contribui para a superação dos muitos desafios que a escolaridade denota na atualidade, conforme o desinteresse em relação às atividades escolares, as dificuldades de concentração e de aprendizagem, a indisciplina, a violência escolar e, por conseguinte, a evasão. Impende aceitarmos o fato de que, se já não bastassem todos esses problemas, ainda aportaram as mais recentes dificuldades, emergidas no ensino e aprendizagem em tempos de pandemia da Covid-19<sup>4</sup>, que ainda estamos atravessando.

No caso específico do Brasil, o estado de emergência, em decorrência dos efeitos dessa doença, ocorreu em meados do mês de março de 2020, mesmo tendo evidências anteriores da existência desse vírus já no ano de 2019. Logo, ocupamos o segundo lugar nas estatísticas mundiais, com mais de 695 mil brasileiros mortos. A face mais obscura nesse momento da pandemia, em âmbito planetário, traduz-se no acirramento das desigualdades sociais e na falta de políticas públicas de impacto para conter o aumento da contaminação.

---

<sup>4</sup> A pandemia do coronavírus, ou Covid-19, é considerada uma grave crise sanitária em âmbito global, que teve início em março de 2020 e que perdura até a atualidade. Exigiu da população mundial cuidados essenciais, como o uso de máscaras e o uso de álcool gel, além de um distanciamento sanitário. Essa doença impactou todos os países, provocando um necessário distanciamento sanitário entre as pessoas, fazendo com que a população mundial mudasse seu comportamento em deslocamentos e rotinas diárias, passando a adotar medidas de proteção, dentre elas o uso de máscaras, distanciamento e maiores cuidados em termos de limpeza e higiene pessoal. Medidas mais rigorosas foram tomadas por governos e autoridades (como o toque de recolher e o *lockdown*), para conter o maior avanço e a propagação dessa doença, cada vez mais contagiosa em suas mutações, que já matou algo em torno de sete milhões de pessoas em todo o mundo.

Segundo Santos (2020), a pandemia agravou ainda mais a crise estrutural em que a população mundial está imersa nos últimos tempos. Tal aspecto tem contribuído para gerar enormes perdas na aprendizagem dos estudantes, que, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021)<sup>5</sup>, pode vir a empobrecer, material e culturalmente, uma geração inteira.

Assim, todos os países tiveram que adotar medidas sanitárias de urgência, e uma das principais para evitar a propagação do vírus foi a imediata suspensão das atividades escolares presenciais, o que impôs a nós, na qualidade de professores, uma reorganização das atividades escolares e a adoção do ensino remoto emergencial (ERE) como a alternativa mais viável para o momento. Dessa forma, foi preciso, nesse formato de ensino, que toda a equipe pedagógica, professores, estudantes e familiares adotassem os processos de ensino e aprendizagem de maneira não presencial durante a pandemia. Somos, no entanto, conscientes de que tal medida não garantiu a efetiva aprendizagem, ocasionando, assim, inúmeros prejuízos aos estudantes e ao coletivo da sociedade.

Citando Nóvoa (2022, p. 34), “[...] Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, se diluiu, mostrando a efemeridade e a liquidez moderna. Começa, agora, uma outra escola”. Por isso, consideramos vital a promoção de uma cultura musical diversificada e ampla, originada por práticas musicais que viabilizem a incorporação de um *habitus* cultural, propondo ações que privilegiem comportamentos coletivos e colaborativos, com vistas a superar a lógica (ilógica) da educação fragmentada e segmentada, do individualismo e da competitividade, peculiares à sociedade capitalista neoliberal. Nesse passo, consideramos que o emprego recorrente da música como prática educativa é basilar para promover uma cultura escolar favorável à afirmação de um *habitus* docente-musical incorporado pelos professores dessa especialidade, com esteio nas suas práticas educativo-musicais.

*Habitus*, conceito que pedimos por empréstimo a Bourdieu (1998) e que utilizamos nesta pesquisa para referendar a instauração de uma cultura musical nos docentes, por meio do ensino de música, compõe elemento essencial à constituição da identidade profissional dos professores de música, colaborando para a permanência dessa linguagem no universo da escola, mesmo que ainda seja de forma subalterna. Esse *habitus* docente,

---

<sup>5</sup> Perdas na aprendizagem pelo fechamento de escolas em razão da covid-19 pode empobrecer uma geração inteira. Disponível em <<https://pt.unesco.org/news/perdas-na-aprendizagem-pelo-fechamento-escolas-devido-covid-19-pode-empobrecer-uma-geracao>>

adquirido por meio dessas experiências/vivências em práticas educativo-musicais, porquanto, ao ser incorporado, promove “processos de subjetivação”<sup>6</sup> – formação de identidades engajadas – com arrimo nas ditas práticas pedagógicas. Tal subjetivação é descrita como aquelas vivências educativas que promovem atitudes e posicionamentos que perpassam a própria esfera de atuação individual e representativa no mundo para o âmbito da participação social efetiva, ressignificadas por esses sujeitos sociais ativos como implicações dessas experiências curriculares, ou seja, como meio de resistência.

Na acepção bourdieuana, o *habitus* é descrito como uma estrutura adquirida sob o estabelecimento de relações sociais, que se interioriza e, posteriormente, exterioriza-se na cultura, vivências e práticas. É esse *habitus* incorporado que, em certa medida, constitui as subjetividades e direciona as condutas das pessoas. Configuram costumes adquiridos “[...] mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes”. (BOURDIEU, 1983, p. 105). Tal ideia nos conduz a assinalar o *habitus* por um conjunto de “esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam” (SETTON, 2002, p. 63). Ou seja, o *habitus* é desenvolvido em uma relação intrínseca/estreita com as condições em que vivenciamos essas experiências e são, ao mesmo tempo, produto e produtor dessas experiências.

Nesse horizonte, o *locus* para fundamentar nossa pesquisa tem aporte nos estudos de autores de linha progressista, conforme proposto por Freire (2011). Conformam um modelo de educação libertadora e de modalidades mais autônomas de vida em sociedade. Assim, nessa tessitura investigativa mais específica da educação musical escolar, tomamos como amparo a proposta da “educação sonora” de Murray Schafer (1991; 2001; 2009) e das pesquisas de Marisa Fonterrada (2008; 2015; 2019) sobre a inserção das práticas criativas com esteio na educação sonora, como via e possibilidade de uma educação mais ativa e promotora do desenvolvimento humano com arrimo nessas ditas experiências.

Destarte, para referendar a discussão sobre o estabelecimento do *habitus* musical, fazemos uma relação com a categoria extraída do pensamento de Pierre Bourdieu (1992; 1998; 2001; 2003; 2007), que, mesmo não sendo uma referência direta no ensino de música, permite-nos induzir, com base nesse suporte teórico, que o acesso a vivências e práticas rotineiras concorre para o estabelecimento de arraigadas disposições, o que colabora para a

---

<sup>6</sup> Nessa perspectiva, Biesta (2012, p. 818-819) sugere que a educação desempenha três funções: qualificação, socialização e subjetivação. A educação contribui com os “processos de subjetivação – de se tornar um sujeito”. Isso vai permitir aos que estão sendo ensinados que tenham mais autonomia e independência em sua maneira de agir e pensar.



constituição de um *habitus* cultural enraizado, basilar ao estabelecimento de um “capital cultural incorporado”. (BOURDIEU, 1998, p. 76). Assim, o acesso a vivências musicais na escola é fundamental para socialização e apropriação dos bens culturais produzidos, assim como para promover o estabelecimento de uma cultura – *habitus*, decorrente dessa inserção contínua nessas práticas.

Por uma organização didática, a seção seguinte se destina à exposição do estado da questão de recentes teses, que são estudos e pesquisas que tratam da importância da música no currículo escolar, e um fazer pedagógico que privilegie propostas educativas musicais com a utilização de práticas criativas. Desse modo, nosso ponto central, neste passo, foi ampliar esse horizonte e esclarecer como essa área de estudo se delineia em um campo rico de debates em âmbito nacional e local, contribuindo, significativamente, para sua afirmação.

### 1.1 O estado da questão

Neste módulo da tese, temos o estado da questão (EQ), inventário por nós constituído na trilha desta investigação de doutorado que se debruçou sobre as práticas educativo-musicais constantes no currículo das escolas públicas de educação básica brasileira. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 7), mergulhar no EQ de uma pesquisa conforma “[...] um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto se sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. No entendimento de Almada Nunes e Lustosa (2020), o EQ

[...] subsidia e perpassa todas as etapas do estudo acadêmico, contribui na definição dos objetivos, auxilia no planejamento metodológico, propicia a identificação de categorias teóricas que constituem o argumento para as discussões e análises de dados, além disso, manifesta de forma clara ou implícita, na conclusão, o diferencial da investigação para o campo do conhecimento científico; [...] (ALMADA NUNES; LUSTOSA, 2020, p. 710).

A contribuição do EQ traz um diferencial que possibilita alcançar o que Eco (1997, p. 28) denomina de tese, traduzida, precisamente, como uma “investigação original” em que é necessário conhecer e “[...] saber com segurança aquilo que disseram sobre o mesmo assunto outros estudiosos, mas em que é preciso, sobretudo ‘descobrir’ qualquer coisa que os outros ainda não tenham dito”. Segundo Nóbrega-Therrien; Therrien (2010, p. 8), os objetivos do EQ são “[...] delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais na abordagem teórico-metodológica”. Quanto aos procedimentos, exprime-se como o “[...]”

levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise”. E no que diz respeito aos resultados, dão suporte para trazer um maior esclarecimento, delimitando os aspectos mais importantes para a contribuição do estudo no campo científico.

Para esta demanda, atribuímos três descritores que compreendemos como elementos centrais para pesquisar junto ao Catálogo de Teses & Dissertações indexadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Plataforma Sucupira). Efetuamos um mapeamento das publicações em teses articuladas com os seguintes descritores: i. descritor “ensino de música na educação básica”; ii. descritor “música escola”; e iii. descritor “educativo-musicais”, totalizando 115 teses publicadas, consoante expresso no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Descritores atribuídos e teses encontradas, por descritor

DESCRITOR	PUBLICAÇÕES PRÓXIMAS À TEMÁTICA
Ensino de música na educação básica	23 teses
Música escola	70 teses
Educativo-musicais	22 teses

Fonte: elaboração própria.

Com o primeiro descritor, 23 teses fazem referência às expressões “Ensino de música na educação básica”, e estão relacionadas no Apêndice A, de onde emergem trabalhos e pesquisas no tocante à formação de professores para o exercício da docência. Destacamos as teses de Campos (2015), que constata que a ausência e a presença da música na escola estão associadas a variações na legislação educacional brasileira, assim como o estudo de Lemos Júnior (2015), que retrata a influência do campo da legislação educacional brasileira nos cursos de formação de professores de música do estado de Curitiba.

Concedemos destaque ao trabalho de Pires (2015), que traz contribuições com questões que tratam da formação e atuação profissional do professor de música na educação básica, em síntese, propriamente, de como ser professor de música nas escolas da educação básica. Remete à profissionalidade e à necessidade de uma formação docente conectada com o mundo do trabalho. A autora identifica uma “profissionalidade emergente”, daquilo que é específico na ação do professor de música, ou seja: o conjunto de seus comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que emergem no espaço de interação da universidade com as escolas de educação básica (*Ibidem*, p. 41-42).

Na investigação da identidade docente e profissional do professor de música, Wille (2013) assinala, em tese, que as identidades profissionais dos docentes são constituídas

à extensão temporal na sua prática e que são permeadas pelos distintos saberes dos educadores, constituídas por aspectos emocionais e compostas pelas dimensões: escola, família e sociedade. Tal evidência intensifica a influência que tem a representação das dimensões coletivas e institucionais nas identidades profissionais.

Solicitamos que se atente para duas teses que investigam a formação do *habitus* docente do professor de música: Anjos (2015), que se interessou pelas “Trajetórias musicais e caminhos de formação: a constituição do *habitus* docente de três músicos educadores da Região do Cariri e suas experiências no Curso de Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA)” (título de sua tese); e Silva (2016), que investigou a constituição do *habitus* em estudantes de música – licenciatura na UFCA. Ambos são pesquisadores da UFC, que concedem sua contribuição com pesquisas direcionadas para elaboração da docência do professor de música, do tornar-se professor de música, e que utilizam em sua metodologia as narrativas de histórias de vida.

Evidenciamos, aqui, então, um dos ensinamentos de Josso (2004, p. 265), referência em histórias de vida e formação, sobre essa abordagem metodológica. Segundo ela, “[...] dão-nos acesso a essas dimensões do sensível, da afetividade e do imaginário”. E complementa, afirmando que:

As ‘histórias de formação’ são, sem sombra de dúvida, uma das mediações possíveis para redescobrir essas dimensões “esquecidas”, para mostrar como é que elas continuam a estar vivas dentro de nós, como alimentam o nosso “ganhar forma”, para as reinvestirmos conscientemente como tantas outras vias possíveis de interpretação da significação da nossa existência e da direção que entendemos dar à nossa busca de uma arte de viver em ligação e partilha. (JOSSO, 2004, p. 266).

No que tange à educação musical escolar, aos saberes e práticas na educação básica, encontramos a tese de Sugahara (2013), que destaca o papel humanizador da música e a importância de se formar o professor de música para superar a dicotomia que existe entre a música de fora da escola e a música que se deve utilizar na ambiência escolar.

No estudo de um potencial transformador das ações artístico-pedagógicas, destacamos a investigação realizada por Latorre (2014), que se debruçou no potencial dos processos criativos e de improvisação livre, por meio de interações poético-estéticas e práticas artístico-pedagógicas, destinados a educação sonoro-musical contemporânea, como bem descreve a autora e professora do Instituto de Cultura e Arte da UFC, em sintonia com práticas musicais contemporâneas para o ensino de música.

Outro trabalho em destaque é a tese de Ferreira (2016), ao elucidar o fato de que a música, quando escolarizada, tanto perde quanto recupera potência em função dos contextos e

intencionalidades que resultam do movimento escolar proposto pelas pessoas que os constituem. Essa escolarização que a autora destaca provém do encontro entre música e escola. Ao mesmo tempo, Aquino (2016) revela aspectos referentes a uma epistemologia da educação musical escolar, uma educação (musical) humanizadora e comprometida com a justiça social.

Em relação à temática da inclusão, encontramos a contribuição de Melo (2014), autor que investiga as pessoas com deficiências visuais. Ele constatou, na sua investigação em seis escolas de Salvador/BA, que a educação inclusiva não encontra um espaço amplo, visto que o número de escolas regulares preparadas para incluí-las é muito restrito, limitado, principalmente quando se trata da utilização de recursos adaptados.

O segundo descritor que elegemos foi “música escola”. Encontramos o total de 70 teses que se aproximavam da nossa temática. Destacamos, aqui, as que mais dialogam com esta pesquisa. Elaboramos o Apêndice B, onde constam os títulos, o ano de publicação e os autores das peças mencionadas. Nas teses de Botelho (2019), Silva (2014), Gaulke (2017), Fogaça (2015), Grings (2015), Diniz (2018), Souza (2018) e Leal (2017), evidenciamos que elas versam sobre formação continuada e atuação profissional.

No que concerne à formação inicial em música, Diniz (2018) observou e entrou em contato com crianças no contexto escolar. Ensejou, também, aos licenciandos em música serem confrontados com essa realidade, que revelaram a complexidade da tarefa de ensinar e de educar, musicalmente, as crianças. Essa abordagem possibilitou que os acadêmicos ampliassem e formulassem conhecimentos pedagógicos e pedagógico-musicais com amparo nessa ação. Essa proposta abriu, ainda, a possibilidade de eles exercitarem a docência e, nesse exercício, problematizarem a profissão.

Atentamos para a pesquisa de Ahmad (2017), com o objetivo de compreender o lugar da música na arena legal e prática do curso de pedagogia. Destacamos a tese de Azevêdo (2017), que procura compreender as relações entre a formação dos licenciados em Música, da UFCA, e a atuação deles como docentes na educação básica, e parte de dois parâmetros de análise: a formação musicológica e a formação pedagógica, que, segundo ela, estão descompassadas.

Em defesa da integração das artes na formação do professor de Artes, encontramos a tese de Cunha (2020, p. 22), ao escrever que ter uma prática pedagógica ligada à música contemporânea é o principal desafio para os docentes em Artes na educação básica. Essa pesquisadora destaca, na introdução de seu texto, quatro perfis desses professores na educação básica:

Perfil 1. “Com formação em Licenciatura específica em uma das áreas da Arte, que raramente consegue um espaço na escola pública de Educação Básica para o ensino específico da linguagem em que se formou”.

Perfil 2. “Com formação específica, atua nas aulas de Arte na Educação Básica e que tem de ensinar todas as linguagens sob encargo curricular polivalente, situação inadequada à sua formação”.

Perfil 3. “Com formação em Educação Artística, com habilitação específica em uma das linguagens, atua no ensino de Arte sob uma perspectiva polivalente, implantada na década de 1970”.

Perfil 4. “Com formação em Arte(s) sob perspectiva de integração das diversas linguagens artísticas com enfoque interdisciplinar” (CUNHA, 2020, p. 22).

Percebemos, na observação desta pesquisadora, que existe uma contradição na formação do professor de Artes: enquanto os cursos superiores habilitam para única linguagem artística (música, dança, artes visuais e artes cênicas), a necessidade da disciplina Artes nas escolas de educação básica é de um professor polivalente.

Bertoni dos Santos (2015) examina o modo como os estudantes do ensino médio aprendem música nas aulas de música na escola, quando considerada um componente curricular. À luz de suas construções teóricas a autora enfatiza ser a educação um movimento na construção de si, produzida por si e em si e mediada pelo outro. Sua investigação conclui que as situações de aprendizagem em sala de aula e na escola indicam sua importância para a trajetória do estudante e dão um significado peculiar ao tempo e espaço para a aula de música na escola.

Sobre a inserção profissional de egressos de instituições públicas de ensino superior ante o desconhecimento dos caminhos profissionais do professor licenciado em música, temos a investigação de Gomes (2016). A autora identificou a inserção precoce desse profissional no mercado de trabalho, antes mesmo de se tornar acadêmico, um indicativo do alto potencial de absorção desses profissionais pelo mercado de trabalho.

A música, como potência de transformação, é encontrada na tese de Henriques (2018). Essa pesquisadora denota a percepção do ensino de música entre crianças por meio de “ConversAções”, o que lhe permitiu a identificação de bases para a educação musical da criança pequena em contexto escolar: brincar, integrar e criar.

As práticas em educação musical e a importância de ensinar e aprender música estão em Oliveira (2019) e Silva (2020). Oliveira (2014) encontra a unanimidade de que a música é relevante do ponto de vista individual e que é importante aprender/ensinar música em cada instituição. Maciel (2017) se pauta na reflexão de uma educação musical que atenda as demandas do sujeito do século XXI. Sobre os limites e as possibilidades do ensino de Artes, Ferri (2013) parte da hipótese de que, por meio do ensino de Artes, é possível uma educação que venha a favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

No que concerne à música no currículo escolar, a tese de Soares (2019) procura compreender como ocorre o *status* das disciplinas no contexto escolar, o que o conduziu à formulação de 20 indicadores de *status*, que entende ser o prestígio ou mesmo a valorização que é atribuída a uma disciplina, dentre eles: ter a menor/maior carga-horária, serem exigidas em concursos e avaliações externas, os alunos se preocuparem mais com a matéria ou em faltar determinada aula, não haver materiais e espaços adequados para dar aula, haver material didático disponível para a aula e os alunos não tratarem o professor com seriedade, entre outros.

No que se refere ao ensino de música, Castro (2019), investigou as práticas musicais em escolas públicas no período de implantação da Ditadura Militar no Brasil. Segundo ela, houve resistência por parte dos docentes às reformas propostas pelo governo. Na tese de Palhano (2018), a pesquisadora trata das Artes na escola e se detém em investigar os mecanismos que estabelecem a hierarquização das disciplinas nos espaços de educação formal. Como resultado, traz o caráter paratópico (fora do lugar, deslocado) do ensino da arte em seu campo de estudo.

Encontramos em Vieira (2017) a tese que investiga as trajetórias formativas profissionais, abordando os caminhos que levaram os estudantes a buscar a experiência formativa de alunos do Curso Técnico em Instrumento Musical, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus Fortaleza*.

No que tange à identidade profissional do professor de música, identificamos a tese de Joly (2017), que expressa a soma das características de músico e professor na formulação da identidade do professor de música que trabalha na educação básica, e afirma que “[...] o contexto social e profissional que o professor atua é um componente importante na formação, fortalecimento ou crise de sua identidade profissional” (JOLY, 2017, p. 200).

A tese de Rauski (2020) exprime a formação do professor de música e a identidade docente à extensão da licenciatura, arrimando-se em compreender em que medida ocorrem as mudanças nas representações sociais sobre ser professor de música entre os acadêmicos que cursam a licenciatura em música, e se as possíveis mudanças contribuem com o desenvolvimento de aspectos da identidade docente. Em seus resultados, indica as representações sociais do ser professor de música, que, segundo ele, organizam-se em redes, formando uma espécie de sistema, no qual há quatro representações:

1 – Saber ensinar, representação hegemônica; 2 – Vocação, representação presente entre os participantes das redes sociais, participantes do THE e acadêmicos; 3 – Acesso à música, representação presente entre os participantes do THE, acadêmicos

e egressos; e 4 – Bom músico, representação presente entre os participantes das redes sociais e do THE (RAUSKI, 2020).

A tese de Santos (2013) atesta que os professores denotam em suas crenças a predominância do enfoque tradicional ou clássico da criatividade, ou seja, creem na criatividade como algo inato ao ser humano e que se desenvolve de forma independente dos fatores sociais e culturais. As principais características do aluno criativo são a autonomia e o alto grau de originalidade em sua aprendizagem. Suas crenças, em relação aos elementos que inibem a criatividade do aluno, apontaram que a escola, ao privilegiar os conteúdos escolares, compromete a criatividade dos estudantes.

A tese de Benvenuto (2015) relata a constituição do *habitus* docente por meio das contribuições curriculares do Curso de Licenciatura em Música da UFC, na busca de uma melhor compreensão do campo da música e da educação musical, concluindo que o *habitus* docente, constituído com base nas experiências formativas acumuladas no decorrer do referido curso foi fundamental para definição e escolha da maioria dos estudantes-egressos no campo de atuação profissional relacionado com a prática de ensino e de aprendizagem musical, revelando-nos que “[...] a relação de ensino e de aprendizagem em Música (curricular ou de contraturno) ainda hoje permanece distante do contexto formativo escolar” (BENVENUTO, 2015, p. 174).

Piekarski (2020) evidencia a inclusão de estudantes com deficiência intelectual por meio de processos criativo-musicais no contexto da escola. É a interação que desencadeia esses processos, destacando a relevância das vivências musicais na escola, ensejando o fazer musical ativo com uma intenção criativa. Temos, também, Correia (2019), autora que problematiza as condições para a efetivação do ensino de música junto aos estudantes com necessidades especiais na educação básica.

Das setenta teses do segundo descritor, destacamos que elas exprimem considerações de supina relevância para o terreno da música, da formação e da identidade docente, ampliando nossa óptica investigativa no entendimento de constituição de um *habitus* docente-musical.

No que diz respeito ao nosso terceiro e último descritor – “educativo-musicais” –, destacamos entre os que mais se aproximam de nossa referência os termos do referido binômio no Apêndice C.

Encontramos as práticas criativas na tese de Moreira (2019), apesar da pouca aplicação dessas práticas e da dificuldade da educação musical em estabelecer ligações efetivas na educação básica brasileira. No mesmo contexto das práticas criativas na escola,

Silva (2018) conclui que, na formação docente, existe uma fragilidade quando abordada a temática do desenvolvimento humano, tratando a criatividade como um impulso no processo de humanização. Para ela:

[...] existe a necessidade de desenvolver estudos sobre o tema da criatividade no ensino da Arte numa perspectiva histórico-cultural, superando noções enrijecidas ou equivocadas sobre o conceito e buscando a sua compreensão como uma função psicológica a ser desenvolvida de maneira sistêmica por meio da educação (SILVA, 2018, p. 202).

Encontramos na tese de Trejo Leon (2017) um estudo sobre a importância dos programas de pós-graduação em educação musical, fazendo referências sobre as práticas de pesquisas de educadores musicais. A tese de Reis (2020) nos remete a compreender as significações da música e de suas práticas no contexto da formação do músico professor. A tese de Coutinho (2019) nos serve de base para a compreensão da diversidade musical e das tensões que se apresentam quando materializadas em espaços de aprendizagem em música.

A tese de Almeida (2019) revela a produção de sentidos nas narrativas autobiográficas de licenciandos em música. Sua pesquisa revelou:

a) o desenvolvimento e o estudo de biografias músico-educativas permitiram compreender que os processos formativos acadêmicos ganham sentidos a partir das experiências de aprendizagem musical nos contextos religiosos e nas aprendizagens musicais cotidianas e não formais; b) as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos, obtidos ao longo da vida, por vezes são silenciados, sobretudo quando contestados a partir do contato com conhecimentos mais formalizados, institucionalizados; c) os conhecimentos na formação, as aprendizagens e os conhecimentos compreensivos e explicativos, ainda que não conscientizados por parte dos participantes da pesquisa, operam como verdadeiros refúgios, nos quais buscam subsídios para entender o quanto sabem, ou não sabem, na graduação; e d) os processos de conscientização foram percebidos, principalmente, no que se refere às aprendizagens e aos conhecimentos existenciais, às dinâmicas, atitudes e qualidades dos sujeitos (ALMEIDA, 2019).

Encontramos a pesquisa de Santos (2018), com a tese de que a música é uma ferramenta de inclusão e de desenvolvimento para crianças autistas. Esse estudo foi realizado com 20 crianças autistas, e analisou o impacto em três áreas específicas: musicalidade, comunicação e interação social. Concluiu-se que houve desenvolvimento das funções psicológicas dos sujeitos da pesquisa, relacionado à construção de suas subjetividades.

Na tese de Cardoso Filho (2020), a pesquisadora faz um estudo sobre a educação musical com pessoas em situação/contexto de rua. Nesse trabalho, a autora propõe a ampliação dos horizontes epistemológicos e das sonoridades excluídas.

Oliveira (2019), por sua vez, trata das transformações tecnológicas e mudanças nas relações dos sujeitos com a música. Propõe um estudo sobre as técnicas relacionadas à



cultura participativa nas aulas de música na escola. Ele percebe que os estudantes reestruturam suas relações com as mídias para atuar colaborativamente.

A tese de Mendes (2019) tem como foco a educação rural e suas dificuldades ante a organização escolar diferenciada. Examina as características das turmas multisseriadas, realidade encontrada no Nordeste do Brasil, tendo como foco o ensino-aprendizagem da música. A autora evidencia a ausência de música no currículo dos cursos de pedagogia. O que repercute na formação acadêmica das professoras de seu estudo é a falta da disciplina específica de música. Segundo a pesquisadora, para se trabalhar nesse tipo de turma, faz-se necessário, e é, ao mesmo tempo, mais produtivo, pensar no caráter inclusivo e colaborativo (MENDES, 2019, p. 163).

A tese de Zaneti (2018) propõe investigar como a música se insere nas aulas de artes em classes inclusivas. Parte da ideia de que todas as crianças devem aprender juntas na escola, independentemente das dificuldades que tenham. Segundo ela, as pesquisas científicas no Brasil sobre o ensino de artes para estudantes com deficiências são escassas, reflexo da falta de atenção dos cursos de artes em relação à inclusão desses estudantes, uma contradição entre o que se determina e o que se executa. Em sua pesquisa, identifica a falta de preparo dos professores para atuarem com crianças com deficiência, longe de termos uma inclusão efetiva (ZANETI, 2018, p. 138). Já a tese de Abrahão (2020), verifica o impacto da educação musical sobre o estado de humor e o desempenho acadêmico de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

A tese de Silva (2019) aponta as ambiguidades do conceito de aptidão musical e as implicações disso em ações educativo-musicais. Sua pesquisa resultou em desmistificar o conceito de talento musical ou dom como herança genética ou mesmo capacidade inata, entendida, então, como característica estabelecida na trajetória histórico-cultural da pessoa (SILVA, 2019, p. 279). Como desdobramento, propõe abolir os testes de habilidades específicas (THE) das licenciaturas, com vistas a promover maior inclusão e de tornar a música na educação básica e superior mais acessível para todos.

A tese de Silva (2017) busca compreender a constituição de um *habitus* docente. Por meio de um procedimento autobiográfico, descreve as transformações ocorridas em sua trajetória, levando em consideração aspectos familiares, sociais, culturais e musicais que o levaram à docência.

Feitas essas considerações do EQ, mostraremos, a seguir, a estrutura em que se delinea a organização dos capítulos desta tese, o conteúdo que privilegiamos como pontos centrais nos capítulos, com vistas a oferecer, desde já, uma síntese. O texto está estruturado

em cinco capítulos sequenciados: na introdução, procedemos com uma explanação geral dos objetivos desta pesquisa, acerca de sua justificativa e a relevância do estudo, seguidas pelo estado da questão.

No segundo capítulo, referimo-nos à história do ensino de música no Brasil, destacando os aspectos legais e teóricos que colaboraram para a sua obrigatoriedade e afirmação na realidade da educação brasileira a partir de 2008.

No terceiro capítulo, revelamos as experiências educativo-musicais no universo das práticas criativas junto aos grupos de pesquisa Laboratório de Epistemologia da Música (LEMUS), Grupo de Pesquisas em Educação Musical (G-PEM) e Pró-Inclusão. Nele, reportamo-nos à importância de se reafirmar o ensino de música e suas potencialidades nos espaços educativos e da utilização de práticas criativas para o seu ensino. Temos aqui o aporte de pesquisadores e teóricos, nacionais e internacionais, que discutem o impacto de se introduzir vivências musicais ativas e criativas, referenciais para uma decolonialidade, nas quais os educandos experimentem e participem, autonomamente, da formulação do conhecimento (FREIRE, 2009).

No quarto capítulo, procedemos à proposta metodológica desta demanda, contextualizando e caracterizando o âmbito das escolas da rede pública municipal de Fortaleza e os professores de música – agentes desse campo. Neste capítulo, são indicadas as etapas que subsidiaram a pesquisa, além dos instrumentos de coleta de dados utilizados. Um conjunto de ações para a imersão no campo e um mapeamento das escolas municipais de Fortaleza que têm professores de música. Tratamos da aplicação de questionário virtual *on-line*, composto de perguntas abertas e fechadas, com os professores, com vistas a conhecer o seu perfil, práticas e saberes educativo-musicais, além da realização de entrevistas semiestruturadas com professores mestres, destacando os relatos de suas experiências educativo-musicais nas escolas de Fortaleza.

No quinto capítulo, tratamos da análise do material coletado por meio do questionário *on-line* aplicado (ver Apêndice F) e da entrevista semiestruturada, realizada, também, *on-line* (ver roteiro em Apêndice H).

Dando continuidade à nossa discussão no capítulo seguinte, é realizada uma incursão no percurso histórico da inserção da música na realidade educacional brasileira, que vai nos auxiliar a compreender melhor o lugar que a música ocupou e ocupa hoje nas escolas públicas, assim como vem lutando para se afirmar e permanecer no currículo escolar, garantindo os benefícios de uma educação que privilegie o “sentir e saber”, que, na compreensão de Nóvoa e Alvim (2021, p. 11), são duas dimensões inseparáveis e

imprescindíveis para a aprendizagem. Quando é privilegiada apenas a dimensão do conhecimento, que julgamos importante, também estamos sob o risco de incorrer no erro de superestimar essa dimensão, deixando, assim, de garantir a dimensão dos afetos. Isto nos leva a concordar com Rubem Alves (2005, p. 01), quando exorta que, sem se considerar a educação das sensibilidades, “[...] todas as outras seriam tolas e sem sentido”.

## **2 O ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR: OLHAR PARA O PASSADO**

Neste capítulo, tecemos um panorama do ensino de música no Brasil, desde as primeiras iniciativas até as mais recentes propostas educacionais, que visam afirmá-lo como terreno de conhecimento, no sentido de reconhecer sua relevância e garantir sua permanência no *currículo* das escolas públicas brasileiras. Estudos de Fonterrada (2008), Cáricol (2012) e Penna (2014) concedem luz às nossas reflexões, mais especificamente na seara da música e de seu ensino em terras brasileiras. Essa incursão histórica evidencia as transformações ocorridas nesse campo e expõe argumentos em favor da permanência do ensino de música nas escolas.

Ao vislumbrarmos o passado, no que tange à temática da educação musical, isto exige de nós o uso de lentes aguçadas que nos permitam enxergar o real valor que a música exerce na formação cultural e social. Reconhecemos que as práticas criativas para o ensino de música como componente curricular de forma efetiva contêm o gérmen de uma educação com potencialidades criativas e libertárias, passíveis de colaborar para promover a formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

### **2.1 Na trilha da educação musical brasileira: registros de sua utilização em distintas épocas e espaços de atuação**

Um breve percurso que versa sobre a história da música nos mais variados tempos históricos revela que a música sempre figurou com relativa importância social desde os primeiros registros de sua utilização em distintas épocas e espaços de atuação, seja no panorama social, cultural ou educacional. Estudos arqueológicos de Higham e Conard (2012) atestam a relevância da música na história da humanidade. Eles revelam achados confirmando que nossos antepassados já se utilizavam da música como meio de expressão e comunicação. Suas descobertas sustentam os argumentos de que os instrumentos musicais tiveram um papel importante para os rituais religiosos e recreativos no passado. Chegam a afirmar que a música foi, certamente, um dos fatores de diferenciação do homem moderno sobre o Neandertal, que foi extinto em grande parte da Europa há cerca de 30 mil anos. Escritos desses autores evidenciam que “[...] a música pode ter servido para a manutenção de redes sociais de grande porte, o que teria influenciado uma capacidade de expansão territorial maior do que a dos neandertais [...]”

Estudos como esses evidenciam a função e o poder que a música teve e tem de dialogar com os registros e memórias do passado. Sua origem etimológica *musiké téchne* consistia em retratar a “arte das musas, divindades que cantavam as memórias do passado”.

Convém ressaltar, todavia, que o valor atribuído à música e à educação musical foi objeto de modificações no permanente desenrolar histórico. Estudos de Hauser (1994) mostram que um dos primeiros instrumentos musicais utilizados pelo ser humano foi a própria voz e o seu corpo. Posteriormente, flautas e tambores, que são alguns dos instrumentos mais antigos do ser humano do passado. Há registros escritos entre os egípcios, sumérios, persas, gregos e romanos sobre o papel da música, mesmo não havendo, ainda, uma escrita musical que possibilitasse essa comprovação para hoje podermos conhecê-la ou mesmo reproduzi-la como na pré-história essa música se fazia ou era executada. Os estudos desse autor destacam que, naquele período da arte paleolítica, a música estava associada a “objetivos mágicos”. Portanto, as mudanças ocasionadas justificam a necessidade de refazer seu percurso para nos fortalecer e estabelecer a identidade da disciplina e do professor de música.

Uma visão específica para o ensino em geral em terras brasileiras revela que as primeiras iniciativas dos educadores jesuítas no período da colonização (século XV) foram intensivamente demarcadas pela imposição de valores religiosos e culturais, ideológicos, bem como de práticas tradicionais de ensino que exprimiram, grandemente, o ideário educacional de nosso país e que se perpetuam até os dias de hoje. Inevitavelmente, esses preceitos defendidos pelos que integravam a Ordem Jesuítica influenciaram, sobremaneira, a seara da educação em geral e, também, o terreno da educação musical, que, com rigidez em seus métodos e concepções tradicionais e religiosas, impuseram aos que habitavam os valores da cultura lusitana, desprezando, assim, aspectos importantes da cultura local, como os ritos e valores da cultura nativa, que foram, por assim dizer, substituídos pela cultura lusitana. Foi com base em princípios racionais e metodológicos direcionados para o trabalho e a obediência aos superiores hierárquicos que se consolidou a proposta educacional brasileira. Os preceitos básicos dessa propositura possuíam uma

[...] programação minuciosa das tarefas do dia, estabelecimento de objetivos e metas, recordação do programado no dia anterior, e comparação com efetivamente realizado, no caso, tratando de exercícios espirituais, mas facilmente transposto para outras áreas (FONTERRADA, 2008, p. 209).

Esse método de ensino era consubstanciado por conter um conjunto de atividades com regras que buscavam responder a quase todas as esferas da atividade humana. Nele, era observada a existência de “[...] regras para desenvolver a imaginação, regras para dar esmolas,

inclusive regras para ‘sentir’ adequadamente... É o controle absoluto do psiquismo humano” – ou seja, da prática de exercícios destinados ao domínio absoluto do corpo e da mente. Foi com base nesses princípios educacionais pela Companhia de Jesus que se estabeleceu a primeira proposta pedagógica de educação musical no Brasil, processo que sobrepujou as tradições culturais, religiosas e musicais dos nativos, influenciando, sobremaneira, a forma como se desenvolveu nossa sociedade.

Com a promulgação da “Lei das Aldeias Indígenas”, em 1661, instaurou-se o ensino de canto das escolas da época, sendo esse o primeiro registro que proporcionou o encontro da música com a educação no Brasil (CARICOL, 2012, p. 19). No entanto, sua idealização não se limitou somente ao ensino de músicas religiosas, mas incluía em seu repertório as modinhas portuguesas. Tal aspecto, no entanto, caracteriza o propósito central dessa ação pedagógica – o de tão somente catequizar e subjugar os nativos a uma condição inferiorizada, característica essa, inclusive, que marcou, desde os primeiros instantes, a educação de nosso país. Não por acaso, é possível que essa aculturação tenha se dado de maneira violenta, trazendo consequências danosas aos que aqui habitavam.

Há registros históricos dos constantes embates e da tentativa de negação da incorporação desses valores. Proposta essa consubstanciada no *Rattio Studiorum*, primeiro documento orientador da educação brasileira, organizado em dois programas distintos, denominados de: estudos superiores destinados ao ensino de filosofia e teologia e estudos secundários destinados a uma formação humanística, nos quais estava prevista a educação musical em aulas de canto e instrumentos, mas que representavam mais a ideologia da dominação colonial.

Portanto, as primeiras iniciativas educacionais dos nativos brasileiros se deram com base em constantes treinamentos físicos, incluindo, também, a aprendizagem de música e autos europeus, o que nos conduz a afirmar que a história do ensino de música no Brasil privilegiou elementos da tradição de seus colonizadores. Durante muito tempo, essa proposta educativa, tanto no âmbito geral quanto musical, manteve-se inalterada, guardando os ideais de uma educação estritamente ligada aos princípios cristãos, além de estarem ao âmbito cultural vigorosamente vinculados.

[...] estreitamente ligada às formas e ao repertório europeus, e a preceitos básicos de organização e ordenação de conteúdos, que evoluíam dos mais simples aos mais complexos e que se utilizavam de repetições, memorizações e averiguações de aprendizado (FONTERRADA, 2008, p. 209).

É preciso demarcar que mesmo já existindo iniciativas educativas no ensino de música, esta se dava pela prática musical e pelo canto, pois não existia, nesse período, o “conceito de educação musical” nos mesmos termos como o conhecemos na atualidade. O que se denota é que a prática da educação musical, nesse período, estava relacionada aos modos europeus de promover a educação e a prática musical nas instituições sociais, como: igrejas, conventos e colégios.

Esses registros confirmam e indicam, todavia, que, desde os tempos da colonização, os jesuítas já se utilizam da música como proposta educativa para auxiliar o ensino das crianças e dos jovens. Mesmo com esse caráter catequizador, já era observado que essa prática era empregada como ferramenta para auxiliar o ensino da leitura e da matemática, com a incorporação do ensino de instrumentos de corda e sopro. Portanto, sempre foi conferido à música o papel de instrumento educacional em variados contextos e distintas realidades no nosso país.

Seguindo essa linha histórica, mas não necessariamente linear, registramos, com base em documentos oficiais, que a segunda proposta de educação musical que vigorou no âmbito da educação brasileira se deu somente no ano de 1854, época em que se estabeleceu, oficialmente, o ensino de música nas escolas públicas brasileiras por meio do Decreto n.º 1.331-A, que regulamentou o ensino de música nos currículos da escola pública, instituindo que este ensino deveria ser ofertado em “dois níveis: noções de música e exercícios de canto” nas escolas primárias de 1º e de 2º graus e normais (magistério). O referido decreto, mesmo sem determinar como seria o desenvolvimento dessas práticas educativas, é visto como uma das primeiras iniciativas legais de se oficializar efetivamente o ensino de música na escola pública brasileira. No entanto, estudos de autores como Caricol (2012) e Fonterrada (2008, p. 210) indicam a existência de algumas atividades de música, a exemplo das experiências desenvolvidas nas “Escolas de Santa Cruz, dos negros escravos, ou das desenvolvidas pelo padre José Mauricio, mestre de Capela do imperador e professor de música”, mesmo antes do estabelecimento dessas leis que tentaram oficializar o ensino nesses estabelecimentos.

Não menos importante foi a publicação do Decreto Federal n.º 981/1890, por influência da reforma Benjamim Constant, que regulamentou o ensino primário e secundário e determinou a exigência de formação especializada para o professor de música. Esse foi um passo importante no estabelecimento da profissão de professor de música e para seu ensino, pois, atendendo a uma exigência legal, aplicada em âmbito nacional, o ensino de elementos de música deveria ser ministrado por professores especialistas admitidos por concurso. Começava a se delinear o contexto da educação musical na realidade educacional pública

brasileira, mas essa esperança de desenvolvimento e fortalecimento do ensino na senda da educação musical do país não ultrapassou a mera disposição legal.

Mais tarde, já no século XX, os ventos da inovação educacional propostos pelo Manifesto da Escola Nova e de seus idealizadores trouxeram grandes contribuições para esse terreno e serviram para consolidar certo prestígio ao campo da educação musical. Temos como uma das expressões mais significativas nesse período em prol do estabelecimento do ensino de música nas escolas públicas as iniciativas do educador Anísio Teixeira. Suas experiências educacionais, ao lado de John Dewey, promoveram um movimento precursor para a educação musical ao postular o argumento de que “[...] na escola o ensino de música não deveria se restringir a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano” (FONTERRADA, 2008, p. 210).

Mesmo que essas iniciativas tivessem legitimidade e reconhecimento para se afirmar como uma necessidade premente, não foram suficientemente fortes para conferir estabilidade aos professores de música e afirmarem o campo da educação musical no currículo da escola pública brasileira. Portanto, somos convictos de que iniciativas formais e também legais, às vezes, não são suficientes para consolidar a mudança que almejamos, pois é preciso que essas ações se estabeleçam articuladamente, tanto no terreno teórico, quanto no âmbito prático.

Aspecto igualmente relevante foi a criação do Conservatório Brasileiro de Música, no Rio Janeiro, e do Conservatório Dramático e Musical, de São Paulo, os quais representaram um grande influxo para o campo da educação musical brasileira, mesmo que esses espaços estivessem ligados à tradição dos conservatórios europeus e estadunidenses. Temos registros de que o corpo docente desses espaços era composto por muitos professores de formação humanística europeia, com o pensamento estreitamente vinculado ao que se produzia e pensava fora do Brasil como um modelo e/ou uma referência. Vislumbra-se, por exemplo, que o ensino musical, à época, priorizava o ensino de instrumentos, pois havia o entendimento de que estes eram sinônimos, não existindo, portanto, uma distinção na sua feitura.

Assim, o ensino de música ocorria seguindo uma padronização nos procedimentos que privilegiam “[...] exercícios técnicos progressivos, repetição, memorização e formação de repertórios” que pouco se alteraram” (FONTERRADA, 2008, p. 211). Essa situação permaneceu por algum tempo inalterada, sendo somente modificada com a influência do ideário nacionalista insurgente, em razão da atuação de Mário Raul de Moraes Andrade, que buscou reaver a importância do folclore brasileiro e contribuiu, significativamente, para



influenciar, sobremaneira, a atuação dos conservatórios e para propor uma mudança para o ensino de música nesse período.

Vale considerar que algumas experiências diferenciadas para o ensino de música eram observadas, como, num exemplo, as que eram propostas no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, local considerado de suprema importância e modelo educacional brasileiro. Nesse instituto, as aulas de música se davam de maneira diferenciada daquelas que aconteciam nas escolas especializadas. Segundo Cárnicol (2012, p. 20), “O objetivo do método trabalhado por eles era renovar a educação musical oferecida pelos conservatórios e, por meio da inserção da música no sistema público de ensino, popularizar o saber musical”.

Conforme assevera Fonterrada (2008, p. 211), a motivação não era apenas o de “[...] formar instrumentistas mas permitir o acesso da população escolar à prática musical”. Esse projeto de educação musical era desenvolvido com base em descobertas científicas relevantes da época, inspirado no “método analítico” de João Gomes Júnior e Cardim, que atribuíam grande relevância aos “[...] estudos do desenvolvimento da linguagem musical ligado ao desenvolvimento cerebral”. Assim, atribuiu-se grande importância às descobertas científicas, ao considerarem “[...] o papel do cérebro no aprendizado de uma língua, traçando paralelos com o aprendizado da música”, mesmo que estes argumentos ainda estivessem limitados ao campo teórico, não sendo percebida uma mudança em sua aplicabilidade prática. Mais uma vez, foi possível identificar a noção de que as práticas educativas musicais permaneceram inalteradas, sendo marcadas por “[...] exercícios de solfejo sequenciais e repetitivos”, não provocando uma mudança das práticas estabelecidas nesses espaços.

O movimento Modernismo, de modo inspirador, marcou os novos rumos da educação musical brasileira nos anos de 1920. Nessa época, a figura de Mário de Andrade desponta como um dos principais defensores desse movimento, defendendo a função social da música e sua importância, além da necessidade de incluir em seu repertório aspectos das tradições tipicamente brasileiras, tal como o valor do folclore e da música popular brasileira.

[...] o uso de material folclórico e popular da própria terra; a ênfase no ensino da música por meio do canto coral, o que democratizava o acesso a essa arte; o uso do manossolfa - conjunto de sinais manuais destinados a exercitar a capacidade de solfejar dos alunos. Alguns professores eram tão hábeis nessa técnica manual que montavam coros a duas e três vozes apenas com sinais de suas mãos (FONTERRADA, 2008, p. 212-213).

E para obter espaço entre os educadores musicais, naquele momento, foi priorizada a proposta de ensino que se alinhasse à identidade nacional, justamente por

entenderem que esse fenômeno representava as nações marginais que lutavam por afirmação e reconhecimento de suas raízes. Essa ideia se fortaleceu e ganhou ainda mais força com os ideais de Villa Lobos, singular referência que deixou um legado para o ensino de música, com a implementação da prática do canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras. Uma proposta com base nos “métodos ativos” de educação musical encontrou solo fértil para a implementação de suas ideias.

O que se percebe marcante nessa proposta educativa de Villa Lobos é a valorização dos grandes agrupamentos corais a serviço da identidade musical brasileira. Mesmo sendo um método rigoroso, objeto de críticas severas por pertencer a um contexto político da ditadura de Getúlio Vargas, ao compreender que a música tem o poder de arregimentar massas e uni-las numa só marcação de tempo, fazendo-as cantar em uma só sinfonia. Segundo Cárcol (2012, p. 20), Villa-Lobos usava o “canto orfeônico” como instrumento de “educação cívica”.

Acompanhando esse movimento, que promove a inserção da música no cenário educacional brasileiro, tivemos como precursores Mário de Andrade, e sua defesa da prática da música inspirada nos princípios nacionalistas, e Villa-Lobos, com a implementação do canto orfeônico em 1937. Com a chegada do professor Hans Joachim Koellreutter, músico alemão que exerceu intensiva influência, afluíram outros comportamentos para o ensino de música, inspirado nos procedimentos da “nova música”, abrindo espaços para a pesquisa e a experimentação musical. Procedente dessas vivências musicais consideradas inovadoras para a época, o ensino de música assume uma nova dimensão, passando a atribuir significativa importância ao aprofundamento das questões musicais e ao desenvolvimento de processos criativos no âmbito da educação musical.

Mesmo que esse tenha sido um momento considerável da educação musical brasileira, as experiências pedagógicas de Koellreutter ficaram restritas a pequenos e exclusivos grupos de atuação social. Válido é assinalar que essas experiências musicais tinham como influência uma cultura universal que aportava ao Brasil, defendida por esse professor, e sua implementação ficou reservada a grupos específicos, como:

Pró-Arte do Rio de Janeiro, nos cursos internacionais de férias de Teresópolis, nos seminários de Música Pró-Arte, em São Paulo, em sua escola sucursal, em Piracicaba, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, em Salvador, e, um pouco mais tarde, em Fortaleza (FONTERRADA, 2018, p. 215).

Por conseguinte, percebemos que, no restante do país, a situação do ensino pouco divergia, mas foi com esteio nesses novos experimentos pedagógicos que despontaram as

[...] propostas de oficinas de música, ligadas à criação musical e estudos do som (em muito semelhantes aos procedimentos dos educadores/compositores), aliadas a uma formação profunda e tradicional do músico, que tinha que conhecer tanto os mestres do passado quanto os mais atuais, ampliando sua cultura musical (FONTERRADA, 2018, p. 215-216).

Em meados de 1960, mesmo com o modelo de ensino do canto orfeônico sendo substituído pela proposta de educação musical, este ensino pouco divergia, em princípios, do modelo anterior. Tal perspectiva contribuiu significativamente para que não houvesse uma mudança efetiva. Seguindo, portanto, a configuração do mesmo quadro de professores que, ao permanecerem, não demonstravam uma ruptura com a proposta anterior, mesmo que esta se exprimisse com outras perspectivas.

Paralelamente ao que acontecia nas escolas públicas, crescia o interesse dos educadores brasileiros em prol do movimento da educação musical, influenciados por colegas que defendiam uma ruptura epistemológica que procurava desvincular as aulas de música do ensino do instrumento, assim como o incentivo à prática musical e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva. Eram dados os primeiros passos para se estabelecer uma diferença de propostas para o ensino de música no Brasil, mesmo que indiretamente, pois esses professores trabalhavam em escolas especializadas de música, e não no sistema público de ensino das escolas brasileiras, o que dificultava uma mudança em termos efetivos.

Mesmo esses movimentos procurando revolucionar a área do ensino musical até então, pouca coisa foi alterada na situação das práticas de ensino no Brasil, além do fato da substituição do canto orfeônico para a educação musical. Assim, esse período ficou marcado por muitos desafios para a educação musical. O que temos de registro e que teve relativo destaque nesse período foi criação do Curso de Formação de Professores de Música, em 1960, mesmo que seu funcionamento tenha sido inviabilizado, sendo impedido de prosseguir com suas atividades formativas, em virtude de sua não legalização, fazendo com que muitos dos alunos formados na primeira turma atuassem apenas como músicos de carreira, e não na qualidade de professores.

Segundo Fonterrada (2015), as Oficinas de Música foram experiências pioneiras em práticas criativas no Brasil e marcam a entrada dessa metodologia no país:

As práticas criativas em educação musical desenvolveram-se no Brasil a partir da década de 1960 e 1970, em alguns grupos dedicados às Oficinas de Música. Essa prática iniciou-se no Rio de Janeiro, no Instituto Villa-Lobos, com Reginaldo de Carvalho e, um pouco mais tarde, na Universidade de Brasília (UNB), por professores/músicos como Emilio Terraza, Conrado Silva, Reginaldo de Carvalho e outros, e por alunos muito talentosos, que logo aderiram ao movimento, como Luiz Botelho Albuquerque e Luiz Carlos Czéko (FONTERRADA, 2015, p. 17).

Com a promulgação da primeira –LDB, Lei n.º 4.024, de 1961, a situação do ensino de música permaneceu a mesma, uma vez que na referida lei o ensino de música sequer aparece, não sendo estabelecidos, portanto, parâmetros para o seu ensino, ficando esses preceitos estabelecidos nas leis infraconstitucionais até então. Fazemos referência, a modo de exemplo, ao Decreto n.º 51.215, de 1961, que regulamentou oficialmente o ensino de música, estabelecendo essa atividade em classes do “[...] jardim de infância, nas escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais de todo país”. (BRASIL, 1961, p. 01).

Com a reforma proposta pela segunda LDB, Lei n.º 5.962, em 1971, houve uma repentina mudança que ocasionou a retirada da música do currículo da escola pública, alterando, sensivelmente, sua presença nesse âmbito. A principal mudança proposta nessa nova lei foi a extinção da disciplina Educação Musical do sistema educacional brasileiro e sua substituição pela “atividade de educação artística”. Essa alteração de nomenclatura atingiu duramente a senda de educação musical, pois lhe negou a condição de disciplina, o que contribuiu para um processo de enfraquecimento e total aniquilamento do ensino de música.

A proposta da criação dos cursos de educação artística e, por conseguinte, da exclusão da música do espaço escolar reduziu, sensivelmente, o espaço para a educação musical no currículo escolar das escolas públicas brasileiras e contribuiu, significativamente, para o “caráter polivalente” de atuação dos professores dessa área. Tal iniciativa inseriu no mercado um expressivo número de professores de formação em artes (polivalente) de caráter generalista e que acabou por produzir lacunas na formação desse profissional, ocasionando, dentre outras coisas, a expectativa de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, e, ao mesmo tempo, ainda terem que atuar em áreas tão diversas em curtos períodos de aula.

A legislação educacional estabelece, há mais de 30 anos, um espaço para a arte, em suas diversas linguagens, nas escolas regulares de educação básica. No entanto, essa presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade. Para discutir a situação da música dentro desse quadro, analisaremos particularmente a Lei 5.692/71 e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96 –, assim como diversos termos normativos que lhes são correlatos. Privilegiamos essas duas leis porque, em nossa área, elas são, muitas vezes, colocadas em oposição: a primeira sendo vista como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas, e a atual LDB como tendo resgatado o ensino de música. Apesar de alguns estudos interpretarem as duas leis de tal forma, em nossa análise não vemos distinção significativa entre elas, com relação à garantia da música na escola, como pretendemos deixar claro nesta discussão (PENNA, 2004, p. 20).

Portanto, a questão da polivalência se configura enquanto uma questão dúbia no cenário curricular da educação brasileira, merecendo uma análise mais detida, em razão de

produzir um tensionamento no âmbito da atuação docente, não contribuindo para amenizar os muitos desafios desse campo.

Embora essa proposta da educação artística estivesse fundamentada no conceito modernista, que procurou ampliar o “[...] universo do campo sonoro e da expressão musical comprometida com a prática livre e a livre experimentação, [...] o incentivo à liberação de emoções, a valorização do folclore e da música popular brasileira, além da interpretação de diferentes linguagens artísticas” (FONTERRADA, 2008, p. 218). O que nos remete à compreensão de que, mesmo se aproximando em princípios ideológicos com a proposta da educação musical defendida por autores como Self, Schafer, Paynter e Porena, no terreno prático, essa proposta foi pouco aplicada. E alguns dos motivos frequentes percebidos para sua não utilização identificados pela autora supracitada foram “[...] ausência de planejamento das aulas, que transitavam aleatoriamente pelas diferentes áreas.

O espontaneísmo da proposta substituíu o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista, além do fato de o improvisado, frequentemente, substituir o rigor do método. Nesses termos, foi possível identificar que o ensino da educação artística operou como um “simulacro” para o ensino de música, ou seja, uma “válvula de escape” (FONTERRADA, 2008, p. 219), ocultando sua não presença no currículo da escola brasileira. Não operou, entretanto, para se configurar a mudança almejada no tocante ao ensino de música.

Em contrapartida ao que estava sendo proposto nos cursos de educação artística nos anos de 1970 e 1980, ganha relevância a convicção que assegurava o método como caminho para validar e garantir o papel e importância da música e de seu ensino. Era defendido que esse retorno ao método, com objetivos bem definidos, além de metodologias adequadas, traria bons resultados em um curto espaço de tempo, garantindo, assim, a efetividade do ensino. Esses aspectos foram sendo solidificados com o surgimento dos cursos de pós-graduação de música e de artes.

Paralelamente ao que vinha sendo desenvolvido na educação musical, assinalamos que a educação, em seu aspecto mais amplo, já ansiava por mudanças, sendo nesse período bastante influenciada por novas tendências educacionais e pelas teorias da aprendizagem, que contribuíram para promover uma mudança na maneira de enxergar os métodos e na relação estabelecida entre professor-estudante. Essas ideias influenciaram o ensino, deixando este de ser compreendido unilateralmente, passando-se a considerar a importância de uma relação dialógica.

Há que se considerar, no entanto, que tais influências, tanto na educação em geral quanto na educação musical, não expressam a mudança esperada, haja vista que muitas das propostas pedagógicas implementadas por políticas educacionais acabam sendo propostas mais por especialistas em gestão empresarial do que por especialistas em educação, e menos ainda por especialistas em educação musical. Assim, somos concisos em asseverar que o ideário de renovação que tentou promover “novos ares” para a educação em geral e musical é enfraquecido na ambivalência das propostas, que, por um lado, tentam transformar a escola e seus métodos em uma “comunidade de aprendizes”, e, de outra parte, enaltecem o retorno ao método para garantir o sucesso do ensino.

Destarte, os educadores, especialistas da área da educação musical e que participam dos círculos restritos, ficaram fascinados com as descobertas e experimentações, bem como pelas ações criativas empreendidas nesse âmbito, que começavam a se consolidar, embora timidamente, em uma modalidade de grande reconhecimento e influência na área da educação. Por mais contraditório que fosse esse reconhecimento, no entanto, permanecia restrito ao círculo de educadores musicais e, portanto, sem força para ecoar e se estabelecer nas escolas de ensino do país. O que se via era uma ausência completa do ensino de música do ensino fundamental e médio nas escolas brasileiras e uma distância entre o que recomendavam os estudiosos nesse campo e o que realmente se efetivava na prática escolar.

Nesse percurso sobre o terreno da educação musical, ele desponta com a proposta da nova LDB (BRASIL, 1996), e tenta alçar novos contornos com a implementação desse novo arcabouço normativo, no tentame de assegurar a música no currículo, validando, assim, sua relevância e permanência, mesmo que ainda sem sucesso. Essa situação permaneceu inalterada até meados de 2008, uma vez que as propostas legais descontínuas no âmbito da educação evidenciam a permanente desídia do Estado em manter a educação pública de qualidade.

Tal circunstância nos faz entender ser preciso destacar algumas dessas iniciativas, ora exitosas, que tentam promover a música como elemento obrigatório no currículo da escola pública, e outras, desastrosas, que a rebaixam a uma mera condição/*status* de componente curricular dos estudos e práticas. São nomenclaturas que visam, tão somente, a justificar sua inexistência nas escolas públicas, obstando o desenvolvimento de uma sociedade mais plural, igualitária e humana.

## 2.2 O retorno da obrigatoriedade do ensino de música na legislação brasileira a partir de 2008

No decurso da história, a reflexão sobre a identificação da natureza e do valor da música no panorama educacional, em variados contextos e locais, habilita-nos a afirmar que a música sempre figurou com relativa importância, sem, no entanto, afirmar-se como disciplina obrigatória no currículo escolar.

No Brasil, a educação musical tomou bom fôlego com a promulgação da Lei n.º 11.769/2008, em que se firmou a obrigatoriedade da música na escola. Isso ocorreu após quase 40 anos de sua ausência e/ou irregularidade do currículo escolar, mesmo sendo prevista nesta lei apenas como um componente curricular obrigatório e não exclusivo. Assim como a referida lei, entraram em vigor as Leis n.º 13.278/2016 (BRASIL, 2016) e n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que também não conferiram à música o *status* de disciplina.

Desse modo, identificamos o fato de que parte dos docentes, porque recebem influências das políticas curriculares vigentes, que absorvem, em grande medida, a cultura de massa e políticas educacionais de governo que não valorizam o ensino de música e a cultura, ainda aplicam as experiências musicais na escola como uma espécie de adorno e/ou apenas para o entretenimento dos estudantes, relegando à educação musical escolar um papel secundário, sem valorizar os seus potenciais.

O emprego de músicas diversas é um meio educativo nas salas de aula, embora frequente, ainda funciona, em grande parte, como metodologia auxiliar que permite ao professor suavizar a rotina das atividades escolares. Em geral, contudo, pouca adesão e aporte são concedidos às pesquisas referentes ao influxo social e político dessa atividade na formação dos estudantes.

Como nos alerta Fonterrada (2008, p. 221), na realidade educacional brasileira, nas duas primeiras décadas do século XXI, ainda é possível identificar a “[...] ausência quase total da música”, ou mesmo uma permanência irregular do ensino de música e de todas as artes no universo escolar, fato este considerado um prejuízo irreparável para os jovens estudantes, já que a educação musical contribui para a formação de cidadãos críticos, empreendedores, criativos e dispostos a enfrentar os desafios da atualidade (PEÑALBA, 2017).

Essa ausência da música do currículo escolar e, por conseguinte, sua desvalorização, tanto no âmbito educacional quanto social, expressa uma “crise de nível global” que o ensino de música enfrenta na atualidade, acirrada no contexto da sociedade

neoliberal, em que se percebem o desprestígio e a secundarização do ensino de música, que se reflete na senda das políticas públicas de educação (PEÑALBA, 2017, p. 116).

No intuito de contextualizar essa desvalorização epistêmica e prática da música e, conseqüentemente, de seu ensino em termos mais amplos, destacamos que tal aspecto deriva de uma desvalorização das artes e da música não apenas no âmbito da educação básica, mas de um processo de corrosão da cultura em geral. A destituição de valor da arte e suas linguagens, em particular da música, e suas possibilidades de práticas nos currículos da escola pública causam indignação, mas também mobilizam os estudiosos para que produzam pesquisas – como ora relatado –, provocando novas práticas que sejam dissidentes, compreendidas como linhas de fugas promotoras de outros sujeitos. Até hoje, conforme Fonterrada<sup>7</sup> (informação verbal), mesmo com tantas mudanças nas legislações educacionais, nenhuma delas devolveu ao ensino de música o tempo e o espaço adequados para que se desenvolvessem propostas firmes e competentes.

Na perspectiva de Santos (2006, p. 34), o fundamental para pensar a nossa realidade cultural “[...] é entendermos o processo histórico que a produz, as relações de poder e o confronto de interesses dentro da sociedade”. E assim, define cultura:

Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é "algo natural", não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade (SANTOS, 2006, p. 45).

Acreditamos que a desvalorização da qual tratamos acima é reflexo da conformação de uma nova cultura social que tende a enfraquecer laços sociais e trazer à tona a insurgência de padrões culturais de um quadro de desvalorização de valores e costumes sociais que privilegiam uma “sociedade de espetáculo” (DEBORD, 1997), que, na atualidade, conformam gostos e padrões, modo de agir e hábitos de consumo.

Esse aspecto se delinea no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras. Isso encontramos, explicitamente, na proposta da BNCC, ao prever a preponderância de

---

<sup>7</sup> Informação fornecida por Fonterrada, na palestra “Educação musical na educação básica – princípios e questões do ensino de música na contemporaneidade”, na Jornada Internacional de Estudos Interdisciplinares: Música, Educação e Sociedade, em Palência/Fortaleza, em 2019. Disponível em: <https://photos.app.goo.gl/RtFt11LvuNuiakkz6>. Acesso em: 18 abr. 2019.



matérias como português, matemática e língua Estrangeira de maneira obrigatória, deslocando outras disciplinas – artes, filosofia e sociologia – para a parte flexível do currículo. Portanto, a BNCC constitui uma retórica conceitual que leva em conta a importância da arte para a formação dos educandos e dos sujeitos em geral, todavia, não a operacionaliza no currículo. Tal fato nos permite asseverar, com base na leitura e análise desse documento e apoiados nas observações de França (2020, p. 30), que essa política, no que tange ao ensino de música, traz sérios prejuízos para essa área, além de promover entraves de nível conceitual e metodológico, “[...] que podem vir a fragmentar e limitar a experiência pedagógico-musical”. Tal fato é descrito por essa autora como um retrocesso sem precedentes, desde sua inserção no âmbito da educação, em 1971, época áurea em que o ensino de música estava no âmbito educacional.

Destarte, no que corresponde às políticas educacionais no atual momento histórico, o comparecimento da música no currículo escolar é prejudicado, mesmo sendo considerada um conhecimento tão singular para a formação humana e a prática educacional, como está posto no corpo do texto da própria BNCC, o que nos faz perceber que seu *status* e sua importância se fazem totalmente incompatíveis em relação à sua permanente situação de invisibilidade nas escolas públicas. Paradoxalmente, o documento assim retrata:

A arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão da racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, 2018, p. 474).

Na seara da legitimação desse valor atribuído à arte e sua efetivação concreta, no entanto, há um paradoxo, pois, quando, na sua concretização, revela-se uma destituição de valor da arte e de suas linguagens, em particular, da música, bem como de sua prática nos *curricula* da escola pública nacional, fato este a causar indignação, mas também a mobilizar educadores e estudiosos desse setor a promoverem pesquisas em novas práticas que se expressam como linhas de fuga dessa verdade a fim de promover novos contextos e renovadas realidades.

Estudos de Fonterrada (2015, p. 16) confirmam que, atualmente, a educação musical na educação básica brasileira é “quase inexistente”, permanecendo na escola apenas na modalidade de projetos circunstanciais e raras exceções, não exercendo uma relação de

equanimidade com as demais disciplinas curriculares. Em passado recente, todavia, foi possível vivenciar um momento no qual o ensino de música esteve no currículo da educação básica de maneira obrigatória, pelo menos em termos legais. Estamos nos referindo à promulgação da Lei n.º 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, quando institui que "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo". Portanto, ações como essas trouxeram, mesmo com tantos obstáculos operacionais, algumas conquistas singulares para esse âmbito. Em virtude dessa obrigatoriedade legal, incentivou-se a criação de ações de secretarias e governos, que, para atenderem a determinação legal, tiveram que ampliar o quadro de professores, incluindo docentes licenciados em música, teatro, dança e artes visuais.

Algumas dessas conquistas foram evidenciadas na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que, no ano de 2015, realizou concurso público para a contratação de professores de artes, exigindo como requisito a licenciatura plena em artes ou licenciatura plena em pedagogia (com especialização na área de artes), permitindo a nomeação de licenciados em música<sup>8</sup>. Essa ação legal, mesmo ainda incipiente, fortaleceu o campo da educação musical e despertou o interesse de investigadores na área, que ampliaram suas investigações sobre a importância da música como contributo para a formação dos estudantes.

Atualmente, no âmbito da escola propriamente dita, essa desvalorização da arte em geral, da música e, mais especificamente, de seu ensino – nosso foco mais direto –, está expressa quando identificamos, por exemplo, que, nas séries iniciais da educação básica, não é ofertado o ensino de música. O que temos é um professor formado em pedagogia assumindo grande parte do rol das disciplinas ofertadas, com exceção da disciplina educação física, que fica a cargo de docente nessa área específica de formação em nível superior. Esse é um aspecto igualmente evidenciado nas séries finais do ensino fundamental, uma vez que o ensino de música aparece apenas como componente curricular da disciplina artes, confirmando a invisibilidade e/ou o subaproveitamento dessa área. Assim, entendemos ser

---

<sup>8</sup> No último concurso para professor da área específica de artes, ainda em 2022, foram oferecidas 60 vagas, e as exigências para o cargo foram as seguintes: licenciatura plena em artes ou licenciatura plena em pedagogia (com especialização na área de artes) ou curso de licenciatura plena em educação artística ou licenciatura plena em arte-educação em qualquer das linguagens (artes visuais, artes plásticas, desenho, design, teatro, artes cênicas, cinema, música, dança, etc.) ou licenciatura plena em educação musical ou licenciatura plena em curso de formação de professores pedagogia, em regime regular ou especial, com habilitação em arte) ou curso de formação pedagógica para graduados (Resolução n.º 02/2015-CNE) com habilitação para o ensino da disciplina arte, desde que reconhecido de conformidade com a legislação vigente. (ver em: [https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/images/Edital\\_108\\_2022\\_CONCURSO\\_ESPECIFICAS\\_PROJUR\\_SEPOG\\_SME\\_Final.pdf](https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/images/Edital_108_2022_CONCURSO_ESPECIFICAS_PROJUR_SEPOG_SME_Final.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022).

imperativo dispor de tempos e espaços que ensejem a vivência de práticas educativo-musicais com vistas a produzir uma mudança de atitudes indispensáveis para integrar a música ao currículo e promover, assim, uma cultura musical nas escolas.

Schafer (1991, p. 340-341) apresenta em seus escritos uma proposta de “currículo para a educação musical escolar”, por meio de um modelo que chamou de esboço de um currículo de música que parte da necessidade da prática de exercícios diários iniciais: (1) prática do canto gregoriano; (2) contemplação; (3) eurritmia, e que organizamos no Quadro 2, logo abaixo.

Quadro 2 – Esboço de um currículo de música, proposto por Schafer (1991)

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO	QUARTO ANO
Percepção e sensibilização (som, visão, paladar, olfato, tato, movimento, gesto, psique e soma). Limpeza de ouvidos (aprender a ouvir). Criatividade (exploração livre para descobrir repertórios de sons). Acústica (acústica básica). História e teoria I (básica). Cultura vocal I (experiência com a voz na poesia, canção, evolução. Instrumento (à escola).	Treinamento auditivo I (percepção de estruturas). Criatividade (controlada, trabalho com formas estabelecidas). Psico-acústica. Poluição sonora. Estudo dos meios I (oficinas-integração dos meios, eurritmia, dança etc.). História e teoria II (canto coral). Instrumento (à escola).	Treinamento auditivo II (estudo da paisagem sonora do mundo). Criatividade (livre, dentro da composição controlada). Eletroacústica. Música eletrônica e computadorizada. Estudo dos Meios II (filmes e televisão). História e Teoria III (exploração de uma cultura musical exótica). Cultura vocal III (composição com voz, poesia, programas de rádio etc.). Instrumento (à escolha).	Dois projetos: (1) Pessoal (criativo ou histórico-intelectual). (2) Social (Pesquisa individual ou em grupo, da situação socioacústica; por exemplo, trabalho no projeto Paisagem Sonora Muncial).

Fonte: Schafer (1991, p. 340-341).

A citada proposta de currículo elaborado por Schafer (1991) foi elencada neste estudo e merece destaque, pois visa romper com as práticas tradicionais de ensino e propõe, de forma explícita, um currículo para o ensino de música que diversifica e contempla a sensibilidade, a escuta, o canto, sistematizando, assim, um rol de atividades que visam o desenvolvimento integral e a autonomia dos estudantes. Adota o uso da criatividade, em defesa da utilização de práticas criativas no ensino de música como alternativa viável para a implementação efetiva desse componente curricular na educação básica, pois essas práticas são experiências imprescindíveis para a formação de um *habitus* musical na escola que promova uma cultura escolar favorável à legitimação dessa área, aspecto que iremos nos reportar mais detidamente no capítulo subsequente.

### 3 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVO-MUSICAIS NA FORMAÇÃO DE UM *HABITUS* DOCENTE-MUSICAL

As discussões que aqui ensejamos sobre o estabelecimento de experiências educativo-musicais nas escolas promovidas por professores que se reconheçam na qualidade de promotores dessas vivências são, a nosso ver, imprescindíveis para a conformação de uma nova cultura escolar e para o estabelecimento de um *habitus* musical favorável ao desenvolvimento de atitudes e práticas que concorram para a constituição de outro modelo de sociedade, mais justa, solidária e humana.

E essa discussão sobre o estabelecimento de novas atitudes sociais coletivas (*habitus* sociais), favoráveis à conformação de uma nova sociedade, e, mais especificamente, acerca do constructo *habitus*, está na praxiologia de Bourdieu (2007). Remete-nos à compreensão das dimensões estruturais das práticas sociais que ocorrem com regularidade e, até mesmo, a relação entre “agente-campo”, que, no entender desse mesmo autor, não se expressam com regras explícitas. Por isso, Maton (2018, p. 83) assinala que a formulação histórica desse constructo possibilitou que este passasse de “[...] um foco cognitivo que abrangia mais o corpóreo (primariamente através do conceito de *hélix*) e da ênfase em formas socializadas da ação, para o destaque da criatividade da prática”. Assim, no decorrer do processo histórico, os estudos sobre *habitus* o incluem em um *locus* que, ao se corporificar, consolida-se em virtudes moral e intelectual, próprias da natureza humana, capaz de moldar atitudes e práticas sociais.

Em seu aspecto formal, o *habitus* é definido como uma “propriedade” dos diversos agentes ou grupos sociais, isto é, “[...] uma estrutura estruturante [...] estruturada que organiza as práticas e a percepção das práticas” (BOURDIEU, 2007, p. 57). Essa definição transporta o pensamento a uma senda teórica, na qual Pierre Bourdieu define as bases desse conceito. Maton (2018), a seu turno, entende o *habitus* como uma propriedade

[...] “estruturada” pelo nosso passado e circunstâncias atuais, como a criação na família e as experiências educacionais. Ela é “estruturante” no sentido de que nosso *habitus* ajuda a moldar nossas práticas atuais e futuras. Ela é uma “estrutura” por ser ordenada sistematicamente, e não aleatória ou sem nenhum padrão. Essa “estrutura” é composta de um sistema de disposições que geram percepções, apreciações e práticas (MATON, 2018, p. 75).

O *habitus*, no entanto, é conformado pelas condições reais de existência que produzem, necessariamente, o conjunto de valores e crenças pactuado em seu arcabouço; um

“capital cultural” que deve ser adquirido com base em imersões e vivências de aprendizagens significativas, traduzidas em práticas sociais (BOURDIEU, 1998, p. 76).

Para Bourdieu (1998, p. 76), as diversas instâncias de socialização (família e escola, dentre outras), nas quais se produzem, transmitem e condicionam os “capitais culturais” que constituem o *habitus*, como “um sistema de disposições incorporadas”, auxiliam para a sua conformação. Isto, segundo Setton (2002, p. 61), vai contribuir para pensar “[...] a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos”. Ou seja, para refletir acerca das características de uma “identidade social”. Assim, Bourdieu e Passeron (1992, p. 101) definem *habitus* como “uma subjetividade socializada”, sendo esta fruto de uma “formação multirreferencial” constituída nos diversos terrenos sociais onde esses sujeitos estão inseridos e atuam.

No caso dos professores, essa realidade se expressa na seara dos saberes docentes, como um conjunto de habilidades e atitudes nas quais esses sujeitos se formam e operam. Esses saberes – que, para Tardif (2020), não constituem saber individual e/ou compartimentado – são frutos das vivências no decorrer da formação e da vida, e que se estabelecem na interação com os seus pares, na comunidade escolar, principalmente com seus estudantes. Por isso, esses saberes constituídos na coletividade são sempre sociais. Para o referido autor, esses saberes docentes se expressam em distintos tipos, dispostos no conjunto de saberes – experienciais, curriculares e disciplinares – provenientes de um saber profissional e cultural, formado, inclusive, da identidade docente; ou seja, da formação de um *habitus* docente que perpassa a área meramente teórica para incorporar-se no permanente fazer profissional, práxis docente.

Desse modo, Tardif (2020, p. 11) alerta para o fato de que “[...] o saber dos professores não é algo que flutua no espaço”, é um saber próprio e que se relaciona intrinsecamente com o campo da sua experiência pessoal e profissional; e que, por isso, não pode ser compreendido como algo acabado, mas em premente construção nas relações que são estabelecidas diariamente em seu fazer docente. Assim, assevera-se que este é um saber produzido socialmente e em um constante movimento de elaboração da identidade docente. Isso nos remete ao entendimento da formação do *habitus* docente como esse “conjunto de disposições” que consolidam o ser professor, que se faz no tecer diário e permanente, na qualidade de “agente de um saber e fazer” (SILVA, 2016, p. 50).

O vínculo entre o *habitus* e o campo é tão estreito que se processa, inicialmente, numa “relação de condicionamento”, e, por conseguinte, estabelece-se em uma circunstância estruturante desse *habitus*, desde uma “relação de conhecimento ou de construção cognitiva

na constituição desse *habitus*”, que, ao mesmo tempo em que concorre para “[...] constituição do campo como mundo significativo”, age como subsídio para forjar atitudes práticas (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 102-103). As práticas, porém, não se traduzem apenas como a mera disposição do *habitus*, mas com amparo na relação que se estabelece entre as circunstâncias e o próprio *habitus*, constituídos com base nessas mesmas circunstâncias. Tal conduz Bourdieu (2001, p.47) a pensar que “[...] essa relação obscura é ainda mais complicada por ser de cumplicidade ontológica”.

Na busca por desenredar, de maneira mais explícita, o *habitus* na acepção bourdieusiana, recorreremos à definição de Maton (2018, p.77), quando exhibe em termos menos formais esse conceito:

[...] o *habitus* enfoca nossos modos de agir, sentir, pensar e ser. Ele captura como nós carregamos nossa história dentro de nós, como trazemos essa história para nossas circunstâncias atuais e então como fazemos escolhas ao agir de certos modos e não de outros. Esse é um processo contínuo e ativo - nós estamos envolvidos num processo permanente de fazer história, mas não sob condições que criamos completamente. Nossa posição na vida em qualquer momento dado é o resultado de inúmeros eventos no passado que moldaram nosso caminho. Em qualquer momento, estamos diante de várias bifurcações possíveis nesse caminho, ou de escolhas de ações e crenças. Esse conjunto de escolhas depende do nosso contexto atual (a posição que ocupamos num campo social em particular), mas ao mesmo tempo, as escolhas que são visíveis para nós e as que não enxergamos são o resultado de nossa jornada do passado, pois nossas experiências ajudaram a moldar nossa visão. Desse modo, quais delas escolhemos para nós depende do conjunto de opções disponíveis nesse momento (graças ao nosso contexto atual), o conjunto dessas opções que são visíveis para nós como viáveis, e nossas disposições e tendências para escolher algumas opções e não outras (o *habitus*) (MATON, 2018, p. 77).

Desse modo, esse conjunto de disposições duráveis, ou seja, o *habitus*, tende a ser absorvido pelos sujeitos sociais e se expressa de maneira concreta em suas ações diárias e em suas modalidades de agir nas diversas situações, sejam elas do cotidiano ou de suas relações sociais, favorecendo uma ação prática no âmbito profissional. Setton (2002), ao fazer uma leitura contemporânea da teoria de Pierre Bourdieu, e na sua acepção, concebe o *habitus* assim:

[...] um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (SETTON, 2002, p. 61).

Essas conjecturas nos conduzem ao entendimento de Rogério (2006, p. 121), quando assinala que a formação das subjetividades é indissociável do processo de formação, e este não ocorre descolado do meio social. Portanto, nossa “individualidade é construída na coletividade”, e esta se faz de maneira singular, única, ocorrendo de modo bastante peculiar, própria dos sujeitos implicados nesse *continuum* de objetificação, engendrado por características do meio em que vivem, levando em consideração seus contextos específicos, estando circunscrita historicamente. Assim, para Rogério (2006, *Ibidem*), essas modalidades de apreensão da realidade, ou seja, de incorporação da cultura, estão dispostas em um conjunto de disposições duráveis, o que Bourdieu denominou *habitus*.

Fazendo uma analogia da formação desse *habitus* para o universo do ensino de música e da formação de *habitus* docente-musical de um grupo de professores de música das escolas públicas municipais de Fortaleza, reconhecemos que a composição desse *habitus* se gesta em um entrelaçamento de suas histórias de vida, trajetórias e práticas educativo-musicais implementadas em sua formação e no decorrer da sua trajetória educacional e profissional.

Destarte, é imperativo perceber que esse processo de incorporação de um *habitus* musical “[...] funciona como uma senha de acesso ao mundo, uma chave de decodificação que é tanto mais eficaz quanto mais sua formação se der em espaços diversos, plurais, de forma a oferecer uma variedade de possibilidades de leitura da realidade”. Assim, as palavras de Rogério (2011, p. 33) nos conduzem ao entendimento de que:

A opção por determinados repertórios musicais é feita a partir da forma como cada um percebe a música, encontrando na mesma, características que reverberam ou causam estranheza em si. Existem, assim, conexões positivas ou negativas entre a obra de arte e o ouvinte. Essas estruturas perceptivas que permitem acessar a gramática encerrada em uma peça, por exemplo, e se identificar ou não com a mesma, é que passamos a chamar de *habitus* musical (ROGÉRIO, 2011, p. 33).

Consideramos, portanto, imperativo ofertar, continuamente, experiências educativas musicais aos docentes, com vistas a favorecer a instauração desse *habitus*, e que este seja capaz de criar um enraizamento cultural, guiando ações de cooperação mútua e integração social, colaborando para a permanência dos estudantes nos espaços escolares e para a sua formação crítica e humana. Devem conformar ações que integrem professores e estudantes em prol do fortalecimento do ensino de música, componente do currículo, assegurando, por conseguinte, sua estabilidade nas escolas públicas (KACZAN, 2017).

Em tais circunstâncias, os estudos de Peñalba (2017) apontam argumentos contundentes em defesa da permanência da música e de seu ensino na escola:

No obstante, en una lectura en profundidad se pueden entresacar algunos conceptos o ideas fundamentales para la defensa de la música en la Escuela como son: el carácter innato de la música en el ser humano; la música como experiencia global; el desarrollo parejo entre música y lenguaje (y cómo sin la música el lenguaje no podría desarrollarse); la contribución de la música al desarrollo personal, social y la calidad de vida; la música como generadora de identidad y la identidad como forma de conocimiento; el desarrollo creativo y por último, la capacidad emocional y de empatía desarrollada por la música (PEÑALBA, 2017, p. 116).

Aprofundar esses argumentos da autora significa compreender a extensão do contributo da música para a formação humana e desenvolvimento de capacidades pessoais e na formulação de identidades quando no currículo escolar. É certo que, numa perspectiva individual e coletiva, o ensino de música se mostra como instrumento necessário ao desenvolvimento integral do estudante, sendo também relevante para a formação crítica e emancipatória, na condução de uma vida mais autônoma em sociedade. Morin (2011, p.181) nos alerta para a ideia de que precisamos “[...] construir novas alternativas possíveis de vida em sociedade, e que sejam capazes de recuperar uma consciência humanística e construir uma nova etapa na hominização”.

Essa tarefa é de todos, principalmente de nós, educadores. Devemos criar estratégias de superação dessa crise de sentido social, portanto, oferecer para nossos estudantes um ensino que desperte suas potencialidades criativas e libertárias, com vistas à formação de sujeitos que instituem uma espécie de rota de fuga desse “mundo administrado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 01). Uma ordem que se estabelece nos moldes de um aparato tecnológico, que tende a incidir no seu funcionamento, condicionando e padronizando a vida de maneira homogênea, “corpos dóceis”, de Foucault (1987, p.162), em que reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável o corpo manipulável, acabados por um poder disciplinar que vigia e pune, e do qual não escapamos, e que relativiza seus efeitos e retira dessa mesma sociedade a possibilidade de os sujeitos realizarem plenamente uma vida mais autônoma e independente. Para Foucault (1987):

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Esse é o modelo de ensino proposto pelas atuais políticas educacionais brasileiras, que obedecem a certa onipresença da cartilha neoliberal de desmonte do sistema público de educação, excludente já em seu cerne. É evidente o fato de que, atualmente, na contextura da



escola, há disposições que tendem, assim, a inserir os sujeitos no universo escolar, sem que se garantam oportunidades iguais e condições de acesso e permanência em seu interior, reproduzindo processos de alijamento social, de sorte que, assim, nem todos têm acesso à cultura de modo equânime e, muito menos, uma familiaridade com os elementos culturais (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

A intenção de Bourdieu (2003, p. 9) é, pois, desvendar as condições sociais de acesso à cultura e como seus elementos são incorporados na sociedade. Ao defender a ideia de que a “cultura não é privilégio natural”, o autor denuncia a negação de acesso a esses bens culturais na sociedade capitalista, evidenciando que a formação do *habitus* cultural é adquirida ao extenso do tempo por meio do contato com os elementos culturais dispostos na sociedade, que propiciam e garantem aos sujeitos certa familiaridade com as experiências de natureza artística. Essas disposições, ao serem constantemente vivenciadas, permitem que os sujeitos apreciem e deem sentido a essa experiência artística, o que Bourdieu classificou de amor pela arte. Portanto, defende o acesso irrestrito à cultura. Em seus escritos, é possível identificar passagens que prenunciam a necessidade de que todos possuam condições e meios de acesso à cultura, uma vez que esse patrimônio pertence a todos.

Desse modo, assinala a necessidade de a escola, por meio de experiências artísticas, assumir o papel de agente da transformação que almejamos e de, assim, fomentar uma aproximação estreita com a cultura geral ampla, que possibilite uma familiaridade com vivências artísticas. Isso porque a escola, como instância social de natureza formativa, auxilia na transmissão dos códigos da cultura erudita, sendo, portanto, um instrumento capaz de transpor as desigualdades culturais, que acabam, nesse contexto, estabelecendo-se como privilégio de uma determinada camada social. Nessas condições, a escola, que, nos moldes do sistema capitalista, contraditoriamente, assume um papel de reprodução ao democratizar e socializar a cultura letrada, passa a ser agência promotora da transformação social.

Como tal, as discussões ora procedidas sobre o ensino de música e sua possibilidade de favorecer a formação de um *habitus* musical remetem, inevitavelmente, ao papel que a escola assume no atual contexto político, econômico e social. Essa, uma instituição criada *na e para* a sociedade, feita bem de consumo, tem a função primordial de socializar a cultura letrada e propagar o legado cultural socialmente constituído no curso da história.

O exame a que procede Bourdieu (2001), reportando-se à produção, distribuição e acesso aos bens culturais e simbólicos, entre eles os que se desenvolvem no universo escolar – área que ora privilegiamos nesta análise –, considera a cultura uma dimensão fundamental na

compreensão da lógica que estabelece o domínio cultural em uma hierarquia social. A escola se constitui como principal reprodutora dessa relação de domínio que não é explícita, pois, nas atuais circunstâncias históricas, o sistema escolar, que *a priori* deveria incluir, é o mesmo reprodutor das condições de subordinação e exclusão. Vários dos mecanismos atuantes no cerne do sistema de ensino em geral concorrem para reforçar o requisito de exclusão e seletividade social a que os educandos, em sua maioria, estão sujeitos.

A escola, ao operar com amparo no sistema de apropriação de símbolos culturais originários do cotidiano familiar do educando, conformada em matriz formadora de um *habitus*, opera na contramão do proposto por esse dispositivo, que seria o de romper com as estruturas de dominação. Portanto, a formação do *habitus*, ou seja, de suas estruturas, “[...] não são nem fixas nem estão em fluxo constante. Ao contrário, nossas disposições evoluem, elas são duráveis e podem ser transpostas, mas não são imutáveis” (MATON, 2018, p. 78). Ao ser proposto, no entanto, como instrumento de libertação, desenvolvido com suporte nas circunstâncias históricas – história de vida concreta dos professores e estudantes, de grupos ou instituições sociais –, cumprirá sua função, desenvolvendo as competências sociais necessárias como pressuposto para o aprendizado e formação de um *habitus* cultural.

É condição *sine qua non* conhecer os mecanismos de reprodução e exclusão social (BOURDIEU; PASSERON, 1992) e, assim, por meio do desenvolvimento de uma cultura musical diversa dos padrões midiáticos da indústria cultural de massa, socialmente expressos num universo cultural hegemônico, sugerir opções musicais contextualizadas que façam sentido e que os discentes se reconheçam como pertencentes à comunidade local em que vivem e dela fazem parte; e, por assim dizer, desenvolver uma competência musical que opere como um fenômeno pedagógico orientado, que demande romper com as estruturas sociais instituídas.

Desse modo, a escola precisa atuar, visando operar para constituir essa habilidade prévia no escolar, ressignificando aprendizagens e favorecendo um desempenho global, cumprindo sua função essencial, configurada em aprontar sujeitos ativos e engajados socialmente, logo, forjando nos discentes um *habitus* escolar. Significa formar sujeitos autônomos com uma consciência crítica que perceba a lógica estrutural do sistema, na textura de um processo cultural amplo.

A base do pensamento ora expresso está, portanto, na defesa e no compromisso da sociedade e da escola, ao se propor a perspectiva das práticas criativas para o ensino da música nas instituições públicas de ensino, porquanto esse componente conforma via e conteúdo pedagógico que potencializam o surgimento de subjetividades inquietas e engajadas

socialmente, capazes de romper com o estado de alienação e subordinação à lógica do mercado.

A formação social desse *habitus* cultural no universo da escola promove uma cultura capaz de transcender uma série de “[...] dicotomias profundamente enraizadas que moldam os modos de pensar o mundo social” (MATON, 2018, p. 73). De efeito, a aquisição da cultura se torna imprescindível para o desenvolvimento integral dos sujeitos e a formação humana. Nesse horizonte, tem-se por paradigma a defesa da ideia de que o acesso e as vivências de práticas musicais concorrem para a constituição de um *habitus* musical – basilar no estabelecimento de um “capital cultural incorporado” (BOURDIEU, 1998, p. 76) – prontificado a promover maior autonomia aos agentes do campo.

A educação musical criativa, diversa daquelas propostas no atual sistema de hierarquização social, é passível de ser instrumento que tende a romper com as estruturas de estagnação social, tornando o ambiente escolar uma via de possibilidade do desenvolvimento de uma “competência social”, que conduz uma riqueza de significados, promotora do desenvolvimento integral dos sujeitos. Ao ser introduzida uma educação musical no cotidiano escolar, desenvolve-se nos jovens uma cultura no âmbito da qual estes se tornam “criadores de cultura” (BASTIAN, 2009, p. 35).

Na área específica do ensino de música, esse mecanismo opera na contramão do que é proposto hoje na sociedade neoliberal, uma vez que, nesse modelo de sociedade, o acesso aos bens culturais não é igualmente difundido e socializado a todos, indistintamente – mesmo que na plataforma das políticas sociais essa prerrogativa seja defendida, apropriada e utilizada como mecanismo definido e instituído contraditoriamente como direito de todos. A possibilidade de experiências musicais propositivas vivenciadas em contextos escolares se torna significativa para o “refinamento desses esquemas de interpretação” (PENNA, 2014, p. 32), que colaboram para a formação de um *habitus* cultural, diverso do proposto pela sociedade em geral.

Desse modo, Penna (2014) nos ensina que:

[...] a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização, embora também possa ser apreendido na escola (PENNA, 2014, p. 31).

Corroboramos a compreensão de Penna (2014) quando argumenta que, ao se promover a educação musical no universo escolar, são estabelecidos meios que permitem aos estudantes se apropriarem de conceitos, desenvolvendo-os e ampliando-os.

[...] os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 2014, p. 33).

Resguarda-se o entendimento conforme o qual a prática da educação musical promove habilidades e potencialidades específicas ao ser humano, fundamentais para a vida em sociedade, como também propicia o desenvolvimento cognitivo, alarga o raciocínio lógico-matemático, aumenta o poder de concentração e modifica sua maneira de agir e interagir no mundo hoje multicultural, além de incentivar a espontaneidade e a criatividade.

Portanto, defendemos que participar de *práticas musicais criativas* como propostas de ensino promove experiências que transpõem o caráter meramente estético, capaz de prover a medida dos valores éticos e conduzir os envolvidos (educando e educador), nesse processo formativo, ao campo do saber, do conhecimento.

À música, é atribuída a possibilidade de ampliação das capacidades cognitiva, relacional, motora, social e afetiva. Além disso, promove a inclusão social, o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos e é capaz de, em uma instância mais direta, contribuir para a superação dos muitos desafios educacionais contemporâneos: dificuldades de concentração e de aprendizagem, desinteresse em relação às atividades escolares, evasão, indisciplina, entre outros obstáculos evidenciados no ambiente escolar. Além disso, promove uma formação crítica dos sujeitos, pois ela é capaz de fomentar uma participação ativa, engajando os sujeitos atuantes em uma cultura social inclusiva.

Tal reflexão nos transporta a indagar: que mudanças de atitudes e práticas escolares são importantes para garantir o ensino de música no currículo e a possibilidade de instauração de uma cultura musical que implique uma educação promotora da formação de sujeitos *omnilaterais*, ou seja, em todos os aspectos e dimensões?

Embora pareça lugar-comum reafirmar a importância da música e de todas as linguagens artísticas como promotoras do desenvolvimento individual e coletivo, é necessário dar voz ao discurso que entoa a defesa da sua inserção no currículo da escola pública, e, com ela, poderá fazer soar novas possibilidades de criação e apreciação, ou seja, reinventar a escola, suas práticas e saberes.

Portanto, algumas considerações expressas neste escrito necessitam ser destacadas: a urgência de se estabelecer a música como disciplina obrigatória no currículo e, assim, conceder-lhe o real valor que possui; a necessidade de se promover práticas criativas nas escolas que favoreçam uma cultura musical ampla e de valor, bem diversa da instituída

pelas estruturas de dominação impostas pela sociedade operadora da lógica do mercado e da padronização dos gostos pela indústria cultural e da mídia, já anunciada por Adorno (2017), que negam a possibilidade de emancipação humana.

Inserir práticas educativo-musicais “criativas” no universo das escolas públicas é demasiadamente relevante para formar subjetividades inquietas e engajadas, no intento de promover efetiva transformação social. Com efeito, reafirma-se o valor das práticas criativas no ensino de música como possibilidade efetiva de inclusão social, de uma transformação da realidade educacional e da reinvenção de uma cultura escolar.

Para Silva (2016, p. 50), “[...] o retorno da Música ao currículo do Ensino Básico passa inevitavelmente pela necessidade de investimento na formação do educador musical”. A precariedade material com que eles exercem a profissão de educador musical nos conduz a assinalar a necessidade de construção de um espaço-laboratório adequado para o ensino de música nas escolas, implementação de vivências educativo-musicais criativas com professores de músicas e tempo de aula adequado ao desenvolvimento dessas atividades, além da criação de orquestras e repertório, e a necessária incorporação de uma formação sólida inicial e continuada que faça com que se efetive a unidade entre teoria e prática, tão necessária, hoje, à formação de professores críticos e emancipados.

Outrossim, as práticas criativas que se expressam como proposta para o ensino de música se fundamentam em um alicerce pedagógico que tem a liberdade, a descoberta e a individualidade como princípios, mas ficam esquecidas em meio às práticas reprodutivas e técnicas adotadas na educação brasileira. O estímulo à composição, à expressão e à imaginação constitui algumas das várias características dessas práticas encontradas nas ideias defendidas por educadores musicais acerca do que nos reportaremos na próxima seção, que trata da reinvenção do ensino de música.

### **3.1 Práticas educativo-musicais criativas: a reinvenção no ensino de música**

Nesta seção, buscou-se ampliar o universo teórico deste texto ancorado em novas propostas de referências capazes de promover uma mudança de práticas e de atitudes à luz das práticas criativas a partir dos estudos da professora Marisa Fonterrada (2015; 2008; 2004), que defende a inserção das práticas criativas no ensino de música como elementos primordiais à promoção da legitimidade desse espaço. Portanto, trazemos os estudos e pesquisas do educador musical Murray Schafer (2019; 2018; 2009; 2001; 1991), com o universo das

“paisagens sonoras” e de sua “educação sonora”; além dos estudos de Paynter (2020), Delalande (2019), que se incorporam a este escrito para balizar nossas discussões.

Compreendemos a imperativa indispensabilidade de se reinventar o ensino de música, propondo a utilização de práticas diversificadas que incentivem a criação e a fruição (capacidade inventiva), que rompam com o método de ensino tradicional de música, fundamentado, prioritariamente, na repetição, que valoriza somente a técnica e o domínio de habilidades musicais que formem exímios músicos (virtuosos), além de privilegiar um repertório musical padronizado e enraizado na cultura eurocêntrica, desconsiderando, em grande medida, a cultura local e suas potencialidades.

Mencionamos, aqui, experiências musicais livres e com materiais diversos que emitem som, a “escuta dos sons do mundo”, denominada por Schafer (2009) de “educação sonora”, igualmente defendida por Fonterrada (2008) em seus estudos, quando propõe a inclusão de práticas criativas para esse ensino de música e o fazer musical criativo. Conforma uma proposta que se coaduna com os estudos de Bastian (2000, p. 80), sobre a “pedagogia musical”, que, segundo ele, deve “[...] tratar em princípio da psicologia social do ouvir e fazer música”.

Novos estudos que se somam ao referencial neste trabalho têm amparo nas pesquisas de Paynter (2020), importante estudioso que se utiliza dessa prerrogativa de se trabalhar a imaginação e experimentação sonora como prática pedagógica musical em sala de aula; os estudos de Delalande (2019), que tratam da importância de se valorizar os acontecimentos musicais na infância; e, não menos importante, a defesa do universo sonoro, de Flusser (2019).

Nessa contextura, a proposta da inserção das práticas criativas no ensino de música sugere que esse trabalho seja desenvolvido por professores em espaços abertos, promovendo rodas de música privilegiando a utilização de materiais reciclados, ou mesmo a construção dos próprios instrumentos, e que possam promover o trabalho em grupo com participação ativa das crianças nessas experimentações musicais. Essas são situações de ensino em que os estudantes podem exercer a sua capacidade criativa, ou seja, experimentar, de fato, a escuta e a criação.

Consoante com Fonterrada (2008; 2021), Mateiro (2011), Schafer (2018), Delalande (2019) e Paynter (2020), as práticas criativas privilegiam a escuta do ambiente sonoro, a improvisação livre, a experimentação e a exploração dos materiais do ambiente e de suas fontes sonoras sem a obrigatoriedade do uso convencional dos instrumentos, deixando fluir a imaginação e a capacidade criativa de cada um. Assim, utilizam-se de todo e qualquer

objeto que possa soar, ou seja, produzir sons explorando o universo do ambiente no qual estão inseridos e privilegiando qualquer oportunidade que possa favorecer a musicalização e o aprendizado decorrente desse momento.

Para melhor explicitar essas experiências, destacamos, abaixo, dois exemplos de exercícios propostos por Murray Schafer (2009). O primeiro deles é extraído do seu livro “Educação Sonora”, que sugere a utilização da voz como instrumento:

Imagine que tenho uma pá na mão. Com sua voz, experimente produzir o som, enquanto finjo escavar as seguintes substâncias: carvão, areia, cascalho, neve. Naturalmente, é difícil imitar com exatidão esses sons, mas você poderia tentar imaginar quais seriam as diferenças entre eles (SCHAFER, 2009, p. 55).

O segundo exercício, proposto em seu livro “OuvirCantar” (SCHAFER, 2018, p. 34), denominado “Desenhando Sons”, traduz-se em uma série de exercícios que combinam sons contrastantes executáveis com os diversos objetos que compõem o universo diário do fazer docente em sala de aula. Esses objetos distintos são: “[...] uma régua, uma vassoura, um balde - quaisquer sons bem comuns”. Desse modo, o autor sugere algumas das muitas atividades que podem ser sugeridas nesse exercício sonoro de composição, de improvisação livre ou, até mesmo, de escrita musical:

[...] A classe desenha os sons, no momento em que cada som começa até quando acaba. Os desenhos são apenas simples esboços, mas, se os sons forem bem distintos, cada desenho também terá uma característica diferente. Um som poderia ser uma chibatada leve; outro, um raspado forte; outro, batidas constantes; e outro, o barulho de algo que cai etc. (SCHAFER, 2018, p. 34).

Para explorar o vasto terreno da educação musical e afinar o mundo, como adverte Schafer (2001), é preciso enveredar na experimentação da escuta dos sons como um novo caminho para se incorporar mudanças essenciais nas práticas educativo-musicais na fluente realidade educacional. Conforme leciona Schafer (2009, p. 17), “precisamos aprender a ouvir”. Há uma urgente necessidade de se ouvir para reencontrar caminhos, desvendar os segredos da “afinação do mundo”. Essa proposta se torna via de possibilidade para reafirmar a música como promotora de experiências “harmonizadoras dos sons do mundo sobre nós”. Isso porque, de acordo com Schafer (2001, p. 23), o ambiente acústico geral imprime significativas marcas, que promovem, inculcam estilos de vida e comportamentos diversos do homogeneizado na sociedade de consumo imediato.

A análise desse ambiente, na visão desse mesmo autor, é um indicador das condições sociais e pode “[...] nos contar muita coisa a respeito das tendências e da evolução dessa sociedade”. O exemplo disso é lido por intermédio da “paisagem sonora” no panorama

artístico da sociedade brasileira contemporânea veiculado pela grande mídia, que exprime uma “miséria” da cultura musical (SAFATLE, 2015, p. 01) e impõe, necessariamente, a urgência de uma formação cultural ampla, pronta a promover uma mudança no *status quo* estabelecido nas atuais circunstâncias históricas.

Esse papel transformador da educação musical em sua dimensão mais ampla da educação é reconhecido por Peñalba (2017, p. 122), quando, em suas pesquisas, evidencia que, por meio da música, colabora-se para melhorar a

[...] atención, memoria, habilidades sociales, emocionales, físicas y comunicativas de niños con necesidades educativas especiales. Los beneficios que la música puede aportar a nivel terapéutico son extrapolables al ámbito educativo, en el que nos deberíamos preocupar más por el bienestar físico, emocional y social de nuestros alumnos como prioridad con respecto al dominio de contenidos puramente académicos. El fin último de la educación es formar personas, ciudadanos que puedan vivir en sociedad, personas críticas y sensibles, creativas e imaginativas (PEÑALBA, 2017, p. 122).

Com esteio nesses propósitos, a implementação de práticas educativo-musicais criativas se configura como alternativa ao ensino de música nas escolas, habilitada tanto a fortalecer o âmbito da educação musical quanto a fomentar maior interação da música com outras linguagens da arte. Dessa maneira, considera-se que as possibilidades trazidas por experimentações de criação e improvisação em grupo, vivências e envolvimento em práticas musicais diferenciadas de composição musical são essenciais à promoção de conhecimentos, possibilitando aos educandos um despertar crítico da realidade de sua atual inserção social, ou seja, a música como um meio de se estabelecer uma sociedade mais crítica e criativa, uma sociedade pensante, com maior criatividade e mais criticidade.

De acordo com Penna (2014), a defesa do ensino criativo de música somente se materializou no Brasil nos anos de 1960, com um grupo de educadores musicais e compositores – teóricos da corrente de renovação da música erudita. Eles procuraram aproximar crianças e jovens da música por meio de “atos criativos” e propuseram uma nova feição para o ensino de música, o que, para Lopes (1990), refere-se às:

Novas poéticas e novas formalidades que subvertem completamente a lógica de uma escrita tradicional agora insuficiente e estreita para as necessidades criadas por obras que jogam com materialidades e modelos conceituais que não têm precedentes (LOPES, 1990, p. 1).

Por ora, essa discussão inaugura um renovado momento no âmbito musical e conduz a possibilidades diversas para seu ensino, propostas, assim, em modos diversos de se organizar os sons, tais como em série, em blocos, massas, texturas com significativa relevância da participação criativa do executor e intérprete musical. Essas proposições foram



implementadas por esses professores, em projetos e estudos acadêmicos e em salas de aulas, visando a se afastar dos “procedimentos tradicionais”, para, desse modo, incentivar “a espontaneidade e a criatividade”. Constitui maneira diversa de executar novas sonoridades musicais que se distanciam do padrão de música denominado tonal<sup>9</sup>, ecoando, para alguns, no entanto, de maneira estranha, por não estarem essas pessoas familiarizadas com os princípios organizativos, sonoridades que cumprem a função de abrir possibilidades inovadoras nessa área.

Essas denominadas “práticas criativas” foram significativas para ampliar o material sonoro e apontar novos caminhos e recursos que foram sendo incorporados ao cotidiano da prática de ensino musical, reconfigurando o espaço do fazer docente (PENNA, 2014). Assim, mencionam-se expressões desse novo fazer docente alicerçado na exploração inventiva de materiais sonoros diversos propostos em “oficina de música”, igualmente reconhecida por “laboratório de som” ou experimentação sonora, com esteio nas práticas criativas no ensino de música, defendido, da mesma forma, por Schafer (2009), Fonterrada (2008), Penna (2014), Delalande (2019) e Paynter (2020), autores que já mencionamos anteriormente.

No entender de Fonterrada (2015, p. 17), as ideias desses autores foram importantes para que o estudante aprendesse “[...] a escutar, a vivenciar a música e a experimentar ideias próprias em suas propostas musicais”, e, assim, “[...] desenvolver a capacidade de utilizar a linguagem musical de maneira autônoma, aperfeiçoar a escuta, a autoconsciência e o espírito crítico”. Portanto, seu raciocínio indica:

Os procedimentos em geral utilizados nas práticas criativas e na Improvisação Livre incentivam a escuta, a tomada de decisões, o desenvolvimento da autonomia, o reconhecimento de si e do outro, por meio de propostas que priorizam a invenção musical e o improviso; além disso, seu caráter prático e musical atrai os participantes que, em geral, se atemorizam quando se defrontam com o caráter tecnicista encontrado em muitas aulas de música (FONTERRADA, 2015, p. 17).

Esse caráter tecnicista apontado pela autora é característica predominante do que ela chama de educação musical de tendência tradicional, que leva em consideração valores que situam a música como dom, talento, virtude ou privilégio apenas de alguns mais talentosos, pondo quase toda a responsabilidade do ensino no professor para a formação de instrumentistas. Outra é identificada por ela como tendência musical alternativa e tem o objetivo de formar apreciadores e admiradores de música, tendo como valor a proposta de que

---

<sup>9</sup> Para melhor entendimento da dicção “música tonal”, consultar o livro “Tonal Harmony” (KOSTKA; PAYNE, 2008).

música é, por direito, de todos, pertence a todos, levando em consideração o diálogo nas experiências vivenciadas, trocadas, compartilhadas e discutidas por todos. É aqui que encontramos a criatividade. Segundo a mesma autora, o ideal é que essas duas tendências convirjam, atuando juntas, sem que tenham que prescindir de qualquer uma delas no ensino de música.

John Paynter (2020), referência na defesa e na utilização de práticas criativas na educação musical escolar, tem seu pensamento estruturado em duas perspectivas: uma fundamentada nas ideias educativas características do início do século XX, que têm como alicerce pedagógico os princípios de “liberdade, descoberta e individualidade”; e outra que se fundamenta na “revolução musical dos compositores de sua época” (MATEIRO, 2011, p. 245). Esta, portanto, está atrelada ao desenvolvimento das tecnologias, característico do início do século XX, e ao surgimento do que chamamos de música contemporânea<sup>10</sup>. São aspectos que contribuíram para se introduzir nas aulas o uso dos diversos recursos tecnológicos, que, em alguns casos, substituíram os instrumentos musicais, além de variadas fontes sonoras. No entender de Paynter (2020) e Mateiro (2011), isto contribuiu, de certo modo, para ampliar o universo sonoro musical, promovendo, assim, maior difusão e acesso da música para todos.

Paynter (2020) assinala a ideia de que:

Debemos aprender a escuchar. A medida que escuchamos y probamos cosas desarrollaremos maneras de utilizar los sonidos - llámelo técnica si lo prefiere. Técnica es una manera de manipular sus materiales, y las técnicas adecuadas para un conjunto de materiales pueden no ser las indicadas para otro. Las ideas, los materiales y las técnicas deben estar todas relacionadas (PAYNTER, 2020, p. 18).

A proposta há pouco detalhada para as aulas de música indica que os professores optem por trabalhar sob uma atitude pedagógica que se utilize, primeiramente, de uma escuta atenta aos sons que diversos materiais são capazes de produzir, a fim de se promover uma reflexão com amparo nessa proposta da descoberta dos sons desses materiais, para que, assim, no segundo momento, organizem-nos e, em seguida, proponham composições musicais distintas. O emprego dessa propositura não deve estar atrelado a processos rígidos de composição e/ou educação musical, uma vez que considera “[...] a criatividade a principal característica da experiência artística e, portanto, a base para o currículo de música”. (MATEIRO, 2011, p. 259).

---

<sup>10</sup> Música elaborada por compositores renomados, que rompem com o padrão de música utilizado no passado e inserem “[...] materiais, técnicas, ferramentas e novos métodos à música. Novos valores artísticos e estéticos entram em vigor. O som e o silêncio são reestruturados, a tecnologia eletrônica é incorporada como um meio de fazer música, qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação musical, impõe-se o aprendizado da pesquisa sonora, surge uma nova atitude frente à capacidade de escuta e cria-se uma nova notação para escrever música” (MATEIRO, 2011, p. 246).

Na visão de Mateiro (2011, p. 264), a abordagem pedagógica de Paynter privilegia “[...] tanto, a utilização de recursos não convencionais como convencionais, quando utiliza exemplos de obras musicais, notação gráfica, materiais sonoros, instrumentos musicais ou elementos de outras áreas artísticas”, e se traduz na essência da proposta pedagógica desse estudioso para os novos tempos educacionais.

Outro expressivo nome que também defende esse universo sonoro é François Delalande. Sua proposta postula a utilização da música como “pedagogia musical do despertar”. Assim, propõe olhar para a educação musical, assente “[...] na criação, exploração de corpos sonoros e na descoberta musical”, em face de um movimento que buscou romper com a forma de ensinar música na escola, culminando no que consideram ser a “[...] erosão do sistema tonal e das novas possibilidades compositivas” na contemporaneidade (RASINES; GÓMEZ, 2013, p. 12). Encontramos em Delalande (2019, p. 22) as proposições teóricas e os fundamentos de uma “pedagogia do despertar”, caminho para promover um despertar para a música. Delalande (2019) estabelece três propostas fundamentais para o ensino de música e sua “pedagogia do despertar”. Esses três princípios estão assim descritos:

1) Que os comportamentos musicais, mesmo nos adultos, são muito próximos do comportamento dos jogos infantis; 2) Que a música tem muito a ver com o gesto (quando a produzimos com um instrumento e a dançamos, mas também - mentalmente - quando a escutamos); 3) Mas que, em contrapartida, o ritmo não é nem universal, nem psicológico como se pensa: existem tantas definições de ritmo quanto de culturas e a percepção do ritmo é uma operação intelectual elaborada (DELALANDE, 2019, p. 16-17).

Sabemos, no entanto, que a tradição no ensino de música tem um fundamento musical erudito, que privilegia uma música tonal (dó-ré-mi-fá-sol-lá-si) como elemento-chave em seu fazer pedagógico. Por isso, Delalande (2019, p. 14) nos adverte que, quando promovemos práticas educativo-musicais visando apenas à formação para uma música tonal, criamos “certas dificuldades” para ampliar e diversificar o universo musical dos nossos estudantes. Segundo ele, para uma “autêntica invenção musical”, temos que “[...] identificar e incentivar comportamentos espontâneos e guiá-los o quanto antes”, sempre na perspectiva da pluralidade e diversidade musical. Caso contrário, teremos uma “reação de rejeição”, e, em razão disso, o impedimento de uma escuta ampla e aberta a novos olhares e outros horizontes de possibilidades (DELALANDE, 2019, p. 20).

Essas atitudes criativas propiciam uma inovação nas propostas de ensino de música para todas as crianças em um universo no qual as experiências musicais venham antes das aquisições técnicas em música, ou seja, de se implantar uma educação musical escolar que

tenha como referência despertar o interesse, antes mesmo de se promover as experiências de ensino propriamente ditas. Sua inspiração pedagógica para a escola é

[...] sensibilizar as crianças para a música, desde a educação infantil, evidentemente, como também no ensino fundamental. Isto é: praticar uma pedagogia do despertar, tendo em perspectiva desenvolver certas aquisições mais técnicas, mais específicas, em suma, no decorrer do processo pedagógico. Mas isso só será fecundo caso tenha sido criado, durante toda a infância, um sólido “**apetite musical**” (DELALANDE, 2019, p. 22, grifo nosso).

Delalande (2019) não descarta a importância da aprendizagem técnica e instrumental na música, mas, em seu entender, ela deve ocorrer durante a aprendizagem musical, e chama nossa atenção quanto à existência de “três dimensões na música”. A primeira se refere ao “gosto pelo som”, certa “sensibilidade sonora” que seduz o músico para esse fazer musical, pois “fazer e saber ouvir” são condições identificadas nesse processo como competência única.

A segunda é dimensão imaginária, ou seja, refere-se ao seu universo simbólico que permite ao músico, por via do gosto pela música e por meio de sua sensibilidade ao som, sentir a música e dar-lhe uma significação. No entender de Delalande (2019), para desfrutar essa dimensão imaginária da música, é preciso ser/estar sensível, pois, “[...] sem essa sensibilidade a música propriamente dita não diz nada”.

A terceira dimensão está relacionada ao campo da organização, isso porque “[...] fazer música é sobre muitos pontos de vista organizar”. E essa organização permite aos músicos desfrutar de todas as outras dimensões, que são capacidades que os músicos, sejam fazendo ou ouvindo música, possuem, mas o que permite uma aproximação entre eles é certa similitude, mesmo gosto musical, que definem suas condutas musicais. Por isso, segundo ele, torna-se necessário propor uma “pedagogia das condutas musicais” (DELALANDE, 2019, p.25).

Aqui, cabe uma reflexão sobre a necessidade de se ter um modelo de educação inclusivo, que não permita a exclusão dentro do espaço da escola; mas de se pensar a proposta de ensino freiriana, que nos permitiria transpor a educação bancária e excludente na sociedade de classes e se promover uma “ação cultural para a libertação”, em contraposição a modelos cristalizados de ensino que visam apenas a transferir conteúdos e que produzem um estar mobilizante que mais aliena do que liberta. Para Freire (2011):

[...] em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos — também educadores — como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores — educandos também — na busca de novos conhecimentos, como

consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente (FREIRE, 2011, p. 116).

Freire (2011) nos convida a mergulharmos no conhecimento e na experiência e a nos “molharmos” com eles – como gostava de dizer. Diante do mundo e da realidade em que vivemos, devemos assumir um comportamento ativo e curioso: indagar, buscar e perguntar compõem nossa prática cotidiana. “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 2011, p. 10).

Isso nos remete à valorização de experiências educativas significativas que persistem na construção de um processo de aquisição do conhecimento constituído por educandos e educadores, em uma perspectiva crítica, autônoma e transformadora, na contramão do modelo de “educação bancária”, conforme denunciado por Freire (2011). Uma educação decolonial que contenha a força e a coragem para buscar romper com um modelo instrucionista e mecânico da atual conjuntura educacional, que contribui mais para recrudescer a linha abissal que divide a sociedade, ampliando o abismo social e cultural, acirrando ainda mais as diferenças de classe. Ideias representadas nos estudos de Bourdieu (2006), quando denuncia que:

[...] a dominação já não tem necessidade de ser exercida de maneira direta e pessoal quando está implicada na posse dos meios (capital econômico e cultural) de se apropriar dos mecanismos do campo de produção econômica e do campo de produção cultural que tendem a assegurar sua própria reprodução, através de seu próprio funcionamento e independentemente de toda intervenção intencional dos agentes. [...] Se for verdade que a violência simbólica é a forma branda e enrustida assumida pela violência quando esta não pode manifestar-se abertamente, compreende-se que as formas simbólicas da dominação tenham-se deteriorado progressivamente à medida que se constituíam os mecanismos objetivos que, tornando inútil o trabalho de eufemização, tendiam a produzir as disposições desencantadas exigidas por seu desenvolvimento. Compreende-se também que a tomada de consciência e a neutralização progressivas dos efeitos ideológicos e práticos dos mecanismos que asseguram a reprodução das relações de dominação determinem um retorno a formas de violência simbólica fundadas também na dissimulação dos mecanismos de reprodução pela conversão do capital econômico em capital simbólico: através da redistribuição legitimadora, pública (política "social") ou privada (financiamento de fundações "desinteressadas", donativos a hospitais, instituições escolares e culturais, etc.), tornada possível por eles, é que se exerce a eficácia dos mecanismos de reprodução (BOURDIEU, 2006, p. 193-213).

Por isso, torna-se ainda mais imperativo e urgente, no atual cenário, propor práticas educativas disruptivas, o que se configura em um compromisso ético-político de todo educador. O que nos remete a tomar, mais uma vez, como referência Freire (2011, p. 12), quando defende que a melhor educação é aquela que ensina “a força da argumentação”. Ao defender a Pedagogia da Palavra, advoga que a educação promissora é a que ensina a dizer a palavra, mas não qualquer palavra, mas a sua palavra, aquela que seja capaz de romper, por

meio da “indignação da palavra ativa”, os laços de servidão. Uma educação para “o despertar, cidadã, comunitária, que vive a experiência tensa da democracia, pois sem essa experiência viva, jamais poderemos construir um projeto emancipador de educação”.

Precisamos de educandos e educadores protagonistas de práticas educativas vivas. Historicamente, essas experiências nos foram negadas. O direito à educação não é somente de uma minoria privilegiada, mas de todas as pessoas, independentemente da posição social que ocupam, principalmente daquelas destituídas de todo e qualquer direito: trabalho, casa, moradia, comida, saúde e educação, e que foram, por assim dizer, cerceadas do “direito de aprender” e, portanto, da sua humanidade.

A proposta de Freire sobre a importância de experienciar vivências reais que promovam o interesse pelo conhecimento se articula à proposta de Delalande (2019), quando este postula a ideia de que o ensino de música, de forma criativa, contribui para despertar o interesse pelo conhecimento, que destaca ser imprescindível para promover atividades significativas. Nesse sentido, as experiências educativo-musicais criativas promovem “a escuta” por meio de atividades que favorecem um “despertar sensorial” (DELALANDE, 2019, p. 25), no âmbito das quais esses exercícios de reconhecimento dos sons e de sua identificação restam utilizados de maneira livre e criativa.

Nesse caso, o melhor jeito de motivar e despertar para a escuta musical é pela experiência em produzir o som de maneira livre e criativa, jogar o jogo, explorar, fazer e criar, sem nos prender a regras ou julgar se estão certas ou erradas ao fazer música, ou mesmo se não se encaixam num padrão musical corrente ou tonal; um método que se utiliza dos processos criativos como possibilidade de utilização de novas possibilidades de ensino nesse âmbito.

Se buscan nuevos objetos sonoros y se utilizan nuevos materiales y recursos. Se produce un nuevo tratamiento de los parámetros musicales, se utiliza la tecnología, surgen nuevas necesidades interpretativas y espaciales, cambian los sistemas de notación y los comportamientos receptivos del público (RASINES; GÓMEZ, 2013, p.12).

Delalande (2019, p. 29) destaca, em sua “Pedagogia do Despertar”, a importância do papel do educador em provocar e estimular a criação, lançando-se em uma situação da qual não se sabe o resultado de antemão. Nos registros de Alarcon e Brito (2019), ressaltamos a fala de Delalande, quando evidencia que:

Quando uma criança brinca de produzir sons e fazer variações, o professor deve ser capaz de perceber isso, o que já é muito importante. Em seguida, numa educação pautada na criação, é importante perceber que é a criança que descobre e não o

educador que diz faça isso ou faça aquilo. É necessário deixá-la escolher, descobrir, e assim, favorecer o seu comportamento, ou seja, ajudá-la a descobrir, mas não descobrir para ela (ALARCON; BRITO, 2019, p. 25).

Na tessitura das ideias imediatamente acima, Delalande (2019) faz uma correspondência com os estágios de desenvolvimento infantil de Piaget, pois sua ideia é a de que os três aspectos da prática musical (jogo sensório-motor, jogo simbólico e jogo de regras) estão muito próximos das atividades lúdicas infantis definidas por Piaget. E assim, exemplifica:

A pesquisa do som e do gesto não é senão um jogo sensório-motor; a expressão e a significação da música se unem ao jogo simbólico; e a organização é um jogo de regra. [...] Então vemos na criança um terreno totalmente favorável para desenvolver sucessivamente os diferentes aspectos da prática musical. Com as crianças mais novas centraremos preferivelmente a atividade sobre o som e o gesto, com as crianças do Ensino Fundamental desenvolveremos o caráter simbólico e, em seguida, com os maiores, o jogo musical terá regras (DELALANDE, 2019, p. 29).

Veremos, no entanto, que uma dessas dimensões prevalece de acordo com o tipo de música e cultura que encontramos. O autor nos transporta à compreensão de que, na música, o jogo é uma atividade musical essencial para encantar e despertar o interesse das crianças. A prática musical deve ser incluída para assim obtermos “[...] uma pedagogia das condutas de criação e de execução” (DELALANDE, 2019, p. 32), proporcionando e dando ensejo às crianças a entrarem no “jogo musical”. Assim, assinala que:

Há três tipos de atividades que são espontâneas na criança, de tal forma que isso inverte a perspectiva da Educação Musical. Educar as crianças não é fazê-las sair de um estado de vazio musical, no qual elas, supostamente, estavam para levá-las a certo nível de competência. Mas, ao contrário, é desenvolver uma atividade lúdica que existe dentro delas e que é finalmente a própria fonte do jogo musical (DELALANDE, 2019, p. 42).

Delalande (2019, p. 43) nos adverte, porém, que o sistema escolar, de certa maneira, vai de encontro a tudo o que é “inadequado na criança”, moldando-a num padrão imposto pela sociedade, que determina até sua profissão. Atenta para a possibilidade de utilizar “a música como um jogo de criança”, como uma proposta de ensino subversiva. Quando jogamos, assumimos um papel criativo que nos permite tomar iniciativas na condução de nossa trajetória. Essa interlocução aprofunda a ideia de:

Desenvolver a criação, a criatividade, a capacidade de conduzir um projeto, de apresentá-lo aos outros, de ver a reação das pessoas, de ter a aprovação dos próprios pais, enfim, estamos diante de situações que não são banais. É um fator de desenvolvimento importante. O que acho essencial é compreender que há meios educativos, cujo modelo de educação é a obediência, no qual as crianças escutam o tempo todo de maneira imperativa: “- Faça isso, não faça aquilo!” Ora, há meios nos quais as crianças têm a sorte dos adultos não dizerem a elas o tempo todo o que

fazer, através dos quais podemos deixá-las, muitas vezes, fazerem por si mesmas, inventar alguma coisa. Nesse momento, elas recebem a aprovação dos parentes: “- É legal isso que você fez!”, podendo, eventualmente, mostrar que ela pode fazer ainda melhor, deixá-la ter sua própria iniciativa (ALARCON; BRITO, 2019 *apud* DELALANDE, 2019, p. 31).

Desse modo, o melhor ponto de partida para “o despertar musical é a exploração e pesquisa de fontes sonoras”, a oportunidade de contemplar “corpos sonoros” para possibilitar essa exploração. Por isso, é necessária a sistematização de práticas contínuas para que aprendizagens significativas nesse campo se efetivem, de fato, para que, assim, a música e o seu ensino cumpram os efeitos e o papel esperado.

[...] se temos tempo, se a pesquisa musical está inscrita na rotina das aulas e se estende por semanas, então é lógico que ela integre uma investigação instrumental. As descobertas dos modos de execução exigem o aperfeiçoamento dos corpos sonoros e, reciprocamente, toda a melhoria trazida às fontes reflete a invenção musical (DELALANDE, 2019, p. 116).

Delalande (2019, p. 123), em seus diálogos teóricos, exhibe uma preocupação sobre “educar para a escuta na escola”. Faz uma crítica a propósito de, ainda hoje, as escolas priorizarem modalidades de ensinar música, privilegiando práticas passivas que servem mais para ocupar o tempo escolar do que propriamente a educação musical em si. Rotineiramente, ainda é possível identificar a utilização de repertórios musicais que se distanciam da realidade cultural dos estudantes, centrados apenas em repetições de peças musicais e de repasses de informações referentes à vida e obra do compositor.

Delalande (2019, p. 124) considera que a utilização de apenas alguns repertórios prontos, que somente difundem um gosto musical específico, tende mais a acomodar e impregnar uma cultura musical do que educar para a sensibilidade. Desse modo, alerta-nos para a noção de que, quando essas práticas são utilizadas na escola somente com esse objetivo, elas, além de serem dissuasivas, fazem com que se perca a oportunidade de criar um gosto musical e de experimentar sons distintos, próprios do fazer musical. É preciso “[...] fazer nascer à vontade [...] um verdadeiro apetite pela música: um desejo de fazer e de escutar. [...] este é um papel insubstituível da escola”. Portanto, o ponto que o autor suscita aqui é aonde essa metodologia para ensinar música na escola, ainda hoje, pretende chegar. Ao fim, acontece que, boa parte das vezes, no lugar de promovermos uma prática musical ativa, apenas reproduzimos e deixamos passar a oportunidade única de promover uma educação para a liberdade. E assinala que:

Durante o período em que vigorava a notação musical na partitura, respeitando-se os estilos tradicionais, a criação se reservava aos compositores profissionais. Quanto aos outros - as crianças, os amadores, os melômanos - limitavam-se ao papel de



ouvintes ou ao rigor de intérpretes de um repertório que, de modo geral, se restringia às músicas do passado. Mas, a música hoje é, com frequência, pensado em termos de massas, de linhas, de mesclas, e há muitos compositores e pesquisadores que veem nisso a ocasião para promover um novo intercâmbio com o público. Ao lado dos concertos ocorrem ateliês. A música não mais apenas se ‘consome’; ela se faz (DELALANDE, 2019, p. 15).

E essa oportunidade de fazer música, de criar e recriar paisagens sonoras, foi defendida também por Schafer (2009), quando considera a importância da criação musical e da improvisação livre, nas quais não se determinam formatos, estruturas, ritmos ou notações musicais, o que é indispensável para o ensino de música, razão pela qual tece uma crítica ao ensino tradicional, que, no seu entender, enfatiza a repetição e não estimula o pensamento criativo, fazendo com que as propostas de ensino na escola se transformem em instrumento reprodutor de práticas rotineiras e repetitivas. Corroborando os estudos de Schafer, expomos as reflexões de Fonterrada (2015, p. 17), ao postular o argumento, segundo o qual: “As práticas criativas parecem mais adequadas para uma introdução do ensino de música nas escolas como também para o fortalecimento de sua prática. Além de promover uma interação entre a música e as outras linguagens da Arte”.

Essa interação com outras linguagens com suporte nas práticas criativas nos possibilita explorar uma extensa gama de possibilidades para, de maneira interdisciplinar, ampliar as habilidades e capacidades cognitivas dos envolvidos em situações de ensino, melhorando, com efeito, suas aprendizagens. Muito se discute, hoje, sobre as potencialidades e a necessidade de um ensino mais contextualizado, que combine e se utilize de variados teores para melhor capacitar o educando, fazendo com este possua mais autonomia em seu processo de ensino e aprendizagens.

Nesse senso, a relevância dessa proposta de ensino centrada em experiências educativo-musicais repousa no fato de se entender que esta possibilita, *a priori*, uma formação da sensibilidade e da ascese cultural dos educandos. Quando é assegurado o ensino de música nos espaços escolares, pensa-se e se produz algo ainda maior, como, por exemplo, a promoção de uma cultura musical que traz significativos benefícios para os estudantes.

Acerca de se valorar a “educação da sensibilidade”, recorreremos aos ensinamentos de Alves (2005), ao afirmar que

A educação da nossa sensibilidade musical deveria ser um dos objetivos da educação. Os conhecimentos da ciência são importantes. Eles nos dão poder. Mas eles não mudam o jeito de ser das pessoas. A música, ao contrário, não dá poder algum. Mas ela é capaz de penetrar na alma e de comover o mundo interior da sensibilidade onde mora a bondade. Afinal, esta não deveria ser a primeira tarefa da educação: promover a bondade? (ALVES, 2005, p. 43).

Somos conhecedores de que as propostas de ensino com base em práticas criativas buscam romper com a cultura musical de tradição do Ocidente, fincada na cultura erudita, transplantada, involuntariamente, para nossa cultura e naturalizada como a maneira mais apropriada de se ensinar música, que ainda vigora hoje em nosso país. No nosso entendimento, o ideal é oferecer, sistematicamente, a proposta do ensino de música que desperte o interesse e o gosto pela música, sem que seja algo imposto, e, assim, criar as condições ideais para que se estabeleça uma cultura escolar musical para todos, e não apenas para uma minoria privilegiada. É necessário incentivar a criação de experiências diversas consideradas singulares ante o processo massivo, que apenas reproduz modelos prontos e legitimados socialmente.

Nesse sentido, adverte-nos, categoricamente, Fonterrada (2008, p. 13), quando postula o ponto de vista de que, hoje, a única maneira de recolocar a música no processo educacional é recobrar o seu valor perante a sociedade; e – por que não? – reconhecer sua axiologia pedagógica, como prática educativa que promove uma ascense intelectual, o conhecimento crítico e a inclusão social, pois garantir sua permanência no currículo escolar favorece aos educandos uma ampliação do valor cultural da música, colaborando para a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel social, que podem propor outros *modi operandi* de ser e estar no mundo. Por isso, um aspecto crucial é conceder a devida importância ao valor cultural da música como elemento pedagógico que contribui para a formação dos sujeitos ativos e autônomos, tão necessários ao resgate e ao estabelecimento de uma sociedade democrática.

Os estudos sobre a defesa do estabelecimento do ensino de música no currículo escolar e o encontro com o aporte teórico das práticas criativas que fundamentam nossa pesquisa nos conduziu à aproximação com o grupo de pesquisa do G-pem, em São Paulo, coordenado pela professora doutora Marisa Fonterrada. Juntamente com outros estudantes, cursamos uma disciplina na pós-graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), em maio de 2019, em um intercâmbio (ver Figura 1, abaixo). Em decorrência dessa experiência, tivemos a oportunidade de aprofundar conhecimentos na área do ensino da música e, em específico, conhecer metodologias de ensino de música e experimentações musicais em práticas criativas. Essa imersão gerou um contato mais próximo com os estudos que o G-pem efetiva com recorrência e, também, concedeu-nos o ensejo de participar de encontros e reuniões sobre a organização de eventos e publicações que o grupo pretendia realizar. Além dessa importante vivência junto ao grupo da Unesp, também tivemos

a satisfação em conhecer o professor Victor Flusser, que vê a música como um elo entre as pessoas.

Figura 1 – Autor com a Professora Fonterrada



Fonte: Arquivo pessoal.

A disciplina *Tópicos Especiais em Educação Musical: Práticas Criativas – uma abordagem de composição com crianças* teve como objetivo central o trabalho com a perspectiva da formação de professores no universo das práticas criativas para o ensino de música nas escolas e suas possibilidades de formação integral e humana. Aproximamo-nos, pessoalmente, com a professora Marisa Fonterrada e seu grupo, de estudiosos e pesquisadores que, naquele momento, detinham-se aos estudos de Victor Flusser<sup>11</sup> em defesa do ensino de música.

Registramos, sequentemente, momentos inesquecíveis dessa vivência, que transformaram nossa prática pedagógica sempre em construção para solidificar nossa formação acadêmica e humana. Esses registros das vivências no G-pem, além de fortalecerem “elos” musicais, pessoais e profissionais, também promoveram experiências e a ampliação do nosso conhecimento nesse universo de abordagens sobre as práticas criativas. Na oportunidade, dialogamos sobre as possibilidades do ensino de música, hoje, fazendo uma interlocução com a abordagem metodológica utilizada por Flusser, que possui, também, como

---

<sup>11</sup> Victor Flusser é um compositor brasileiro radicado na França, diretor do Centre de Formation de Musiciens Intervenants (CFMI) e professor de Música Contemporânea no Departamento de Música da Universidade de Strasbourg, França. Atualmente, coordena um programa de formação de músicos para atuarem em hospitais, chamado *Músicos do Elo*, onde os músicos interagem com os pacientes por meio da linguagem musical, humanizando esse ambiente.

princípios: a valorização das práticas criativas e a utilização da matéria-prima do som como fundamento de sua metodologia de educação musical.

Uma grata surpresa foi experimentar, no primeiro dia desse curso, a satisfação de o conhecermos pessoalmente em sala de aula e da possibilidade de estabelecermos uma conversa informal com esse importante autor e professor, para quem “[...] a música configura um elo entre as pessoas, que entrelaça a todos em uma sintonia harmoniosa” (FLUSSER, 2019).

Foi uma rica oportunidade para entender melhor o trabalho desse compositor. Por isso, faz-se necessário expor, de maneira amíúde, alguns pontos centrais de seus estudos a destacar. O primeiro deles, que consideramos central e que se alinha, também, com nossos estudos, tem amparo no que Flusser denomina de “universo dos sons”. Em suas palavras, “[...] podemos fazer música com tudo o que soa, e devemos organizar de maneira sensível tudo o que faz som”. Assim, “[...] ao organizarmos todos esses sons nos significamos a nós mesmos”. Essa oportunidade de organização de sons favorece o autoconhecimento e possibilita um encontro com o próprio eu (FLUSSER, 2019). Assim, ao passo que essas experiências formativas são formuladas de maneira autônoma, possibilitando os sujeitos a organizarem os próprios sons, ou seja, participarem, ativamente, dessas experiências sonoras vai permitir a esses sujeitos comporem uma sinfonia musical de suas próprias vidas.

De suas palavras, extraímos: “[...] com a música eu organizo sons no meu mundo, eu me expromo, eu formulo meu mundo através dessa organização”. E essa composição é, conforme Flusser<sup>12</sup> (informação verbal) um “[...] ato de liberdade e generosidade”, no qual o compositor, ao se encontrar consigo, descobre (e se redescobre) em si e no outro suas potencialidades em um grande encontro de subjetividades. A música tem esse poder de criar e recriar paisagens, reconfigurar subjetividades, tecidas em uma mesma sintonia. Por isso, Flusser (2005, p. 04) ressalta que a música tem esse poder de recobrar nós próprios, fazendo emergir sensações e emoções que compõem nossa sinfonia de vida.

Ao tratarmos de música, não podemos nos furtar das emoções, elas são parte da música. É na emoção que está a expressividade, sem ela, corremos o risco de nos depararmos com uma interpretação mecânica e irrefletida. Peñalba (2008) trata, em sua tese, desse aspecto emocional, que deixa marcas e que dá pistas acerca da intervenção do corpo na interpretação musical. Segundo ela:

---

<sup>12</sup> Informação fornecida por Vitor Flusser em aula do Instituto de Artes IA (UNESP), São Paulo, em abril de 2019.

La música en general, tiene la capacidad de despertar en nosotros emociones y sensaciones corporales diversas. Una obra musical hace que desencadenemos diversas sensaciones físicas resultado de emociones como miedo, alegría, nostalgia, angustia, rabia, etc. Además de ello, la música puede evocar en nosotros acciones corporales como subidas, bajadas, bloqueos, caídas, suspensiones, etc. Todas estas imágenes corporales dejan huella en la manera que tenemos de comprender la música y nuestras futuras relaciones con piezas, estilos, o géneros concretos (PEÑALBA, 2008, p. 20).

Conhecer mais sobre as práticas criativas para o ensino de música foi uma oportunidade única que propiciou novos saberes e possibilitou uma atitude reflexiva sobre os conceitos, as práticas e as experimentações musicais criativas hoje. Na Figura 2, a seguir, registramos uma das práticas e experimentações de composição realizadas com professores e pesquisadores na Unesp, com base no estudo e na extração dos sons não convencionais dos instrumentos musicais.

Figura 2 – Experiências criativas na Unesp



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa experiência que tivemos junto ao Grupo G-pem, em uma aproximação com a professora Marisa Fonterrada, em 2019, foi, sem dúvida, o experimentar de novas sonoridades e reflexões para o ensino de música e a reafirmação das potencialidades desse terreno, bem como reconhecer seu contributo para a educação musical brasileira no que se refere ao estudo das práticas criativas para o ensino de música. Fonterrada (2014) converge com suas ideias sobre a música e seu poder transformador, assinalando que a música

[...] não serve apenas para passar o tempo e divertir, pois tem a capacidade de atingir profundamente a psique humana e contribuir decisivamente para o desenvolvimento individual e coletivo, o aumento da sensibilidade e o contato transformador com a arte (FONTERRADA, 2014, p. 26-27).

Esse é o papel que a música e seu ensino, pelas circunstâncias históricas já comentadas, precisam recobrar. Assim, a escola necessita assumir a obrigação de abrir espaço para a música. Ao professor de música, ao seu turno, impende a missão: de torná-la atuante

em suas aulas, não apenas como passatempo ou diversão, mas como corresponsável pela formação de uma comunidade sensível, capaz de ouvir o seu ambiente, de se ouvir, ouvir o outro e de estabelecer mundos sonoros e musicais. A conduta criativa, característica das linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de cidadãos autônomos e críticos e, por isso, deve ser considerada instrumento que pode auxiliar professores que acreditem na educação como uma prática da liberdade e da autonomia humana (*Ibidem*, p. 27-28).

Explicitamos, a seguir, a metodologia da pesquisa e suas etapas, as características do campo investigado, os agentes colaboradores da pesquisa e as ferramentas utilizadas na coleta de dados. Configura-se em um estudo do campo e das práticas dos professores de música das escolas da rede pública municipal de Fortaleza.

## 4 APRESENTANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, está expressa a metodologia desta tese. E esclarecemos, com mais detalhes, os elementos que caracterizaram o âmbito desta investigação enquanto pesquisa. Quanto à abordagem do fenômeno, a pesquisa está circunscrita no que a literatura denomina de pesquisa qualitativa, aquela que se ocupa dos aspectos subjetivos por estarem inseridos no âmbito dos fenômenos sociais e humanos e que não podem ser mensurados em termos meramente quantificáveis.

Com base nos objetivos pretendidos, classifica-se no campo da pesquisa exploratória, que tem como foco principal conhecer os fatos e fenômenos estudados, recuperando as informações disponíveis. Essa pesquisa, por sua vez, foi realizada, primeiramente, associada a um levantamento bibliográfico e, posteriormente, associada à pesquisa de campo, que privilegia análises dos questionários e *entrevistas musicais* realizadas com os professores sujeitos da pesquisa e agentes do nosso campo.

Tratamos, aqui, das etapas da pesquisa, de apresentarmos o campo da investigação desta tese e os sujeitos participantes do estudo. Não menos importante foram os instrumentos aos quais recorreremos para a coleta dos dados, desde a planilha fornecida pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME), passando pela aplicação de um questionário *on-line*, e a realização das *entrevistas musicais*, que tornaram possível maior aproximação com os professores mestres, permitindo conhecermos, no decorrer deste estudo, um pouco da história de vida e da formação desses educadores.

### 4.1 A abordagem teórico-metodológica adotada na pesquisa

Esta pesquisa se ancorou no que a literatura denomina de pesquisa de campo, com viés qualitativo. Portanto, amparada no objetivo geral e nos específicos, exigiu a combinação de instrumentos para coleta de indicadores enunciados neste capítulo, conjugação esta que possibilitou ao pesquisador estabelecer conceitos, fazer paralelos, proceder a inferências e melhor entender a realidade do fenômeno sob exame.

Ao caracterizar a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 11) sugerem que essas pesquisas consideram o ambiente natural e o pesquisador como principais instrumentos, sendo, portanto, o contato direto e o trabalho intenso de análise da realidade importante componente. Impõe-se mencionar que, para esses autores, os dados observados e coletados nessa situação de pesquisa são “predominantemente

descritivos” e devem ser analisados parcialmente pelos sujeitos da pesquisa, e que não devem deixar de mencionar nenhum aspecto observado. Neste trabalho de tese, é importante evidenciar que “[...] o processo” tem maior relevância do que “o produto” investigado, e que a atribuição de significado se torna elemento essencial nesse caminho. Portanto, a análise dos achados do estudo tende a seguir um caminho indutivo que tem como finalidade “retratar a perspectiva dos participantes”.

Oliveira (2016), ao definir a abordagem qualitativa, a caracteriza por ser “[...] uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características e comportamento”.

Quanto aos objetivos, esta conforma uma pesquisa exploratória, ao passo que, em relação aos procedimentos, delimitou-se como busca de campo e documental, modo encontrado para a coleta de dados.

Além dos procedimentos expostos, recorreremos a uma pesquisa de cunho qualitativo, para nos auxiliar a entender o território da subjetividade. Portanto, apoiamo-nos em Marli André (1995) e em seus estudos, quando sugere que a pesquisa qualitativa se insere no âmbito das demandas sociais, que têm por objetivo principal o território da subjetividade humana e que não são passíveis de ser mensurados de maneira rígida em termos econométricos. Nosso desenho metodológico privilegia a identificação dos professores de música, docentes nas escolas públicas municipais de Fortaleza. Docentes por área específica<sup>13</sup>, responsáveis pela disciplina de artes no ensino fundamental, nas escolas de séries finais (6º ao 9º ano).

Esta pesquisa ocorreu no contexto da pandemia da Covid-19, e cabe destacar que, durante a aplicação do estudo, no período de março de 2020 a dezembro de 2021, deparamo-nos com essa crise sanitária de alcance global. O planeta inteiro passou a viver em um pesadelo que parece não terminar. Pouco diferente do sonho cantado por Raul Seixas<sup>14</sup> em “O dia em que a Terra parou”:

Essa noite, eu tive um sonho de sonhador. Maluco que sou, eu sonhei com o dia em que a Terra parou... Foi assim, no dia em que todas as pessoas do planeta inteiro. Resolveram que ninguém ia sair de casa... Naquele dia, ninguém saiu de casa, ninguém [...] E o aluno não saiu para estudar, pois sabia que o professor também não tava lá. E o professor não saiu pra lecionar, pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar” (O Dia em que a Terra Parou – RAUL SEIXAS).

<sup>13</sup> Na disciplina *artes*, encontramos professores de música, artes cênicas, dança e artes visuais.

<sup>14</sup> Raul Santos Seixas (1945-1989), músico, produtor e compositor brasileiro dos anos de 1970-1980.



Foi quando optamos por entrar em contato com os gestores e secretários das escolas, no primeiro momento, através de ligações telefônicas. Com as unidades que não conseguimos o contato, optamos pelo envio de *e-mails* para o endereço eletrônico institucional dessas unidades escolares.

Nesta pesquisa, o percurso metodológico nos possibilita uma reflexão acerca da história no presente, uma análise crítica do tempo corrente, na busca do entendimento de quem são as pessoas constituintes da sociedade local. Entendemos, aqui, essa percepção crítica na descrição das trajetórias dentro de um terreno social de relações. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é um “método criativo”, além de configurar um instrumento-conceito de análise da subjetivação dos sujeitos.

O percurso metodológico ajuda, decerto, o pesquisador a se posicionar perante os “sujeitos de uma pesquisa”, na qual se lida, de antemão, com uma multiplicidade de aspectos, exigindo compreensão e análise. Nessa perspectiva, é válido, também, reportar-se a “[...] territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejantes, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos” (COSTA, 2014, p. 68).

Para atender ao critério metodológico do estudo, no ponto subsequente, detalhamos as etapas e procedimentos da busca, que incluem: análise de documentos e planilhas, contato com as escolas, aplicação de questionário *on-line* e entrevistas, que nos aproximaram das práticas realizadas com esteio nos relatos dos professores mestres entrevistados. Este estudo se configura, portanto, em duas etapas, expressas a seguir.

## **4.2 As etapas da pesquisa de campo**

Na primeira etapa, visamos obter os documentos necessários para o desenvolvimento de um conjunto de ações para a imersão no campo e a identificação dos agentes do campo, sujeitos da pesquisa – ou colaboradores. Pretendemos mapear a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e encontrar os professores de música. Já na segunda etapa, aplicamos o questionário *on-line* e realizamos as *entrevistas musicais*.

### **4.2.1 Primeira etapa: (Período: setembro de 2019 a maio de 2021)**

- a) Solicitação/autorização da pesquisa à SME (ver protocolo em Anexo A).  
Registramos como primeira ação de nosso mapeamento uma solicitação

formal junto à SME. Contatamos a Coordenadoria de Ensino da SME, dirigindo-nos aos técnicos dessa secretaria, com vistas a termos acesso a documentos que nos fornecessem dados e/ou informações para auxiliar no início da pesquisa, no intuito de localizarmos os professores de música. Encaminhamos ofício para solicitar uma autorização para a concessão de indicadores (Apêndice D)<sup>15</sup>, solicitando da Coordenadoria de Ensino uma lista para sabermos a seguinte informação: onde estão os professores que ensinam música nas escolas municipais de Fortaleza? Isso para que nos disponibilizasse elementos preliminares para as nossas análises, já que nossa ação motivadora se revelava em um mapeamento de professores licenciados em música que ministram as aulas de música nas escolas municipais da rede pública de Fortaleza. Em um novo contato junto à SME, em 08/11/2019, recebemos da mencionada coordenadoria uma planilha que continha o quantitativo dos professores de artes. Esse foi o ponto de partida para esta pesquisa e nos proporcionou informações preliminares desse campo e de seus agentes. Cabe esclarecer que essa planilha não especificava a formação dos educadores pertencentes a esse quadro, ou seja, não expressou quantos professores da disciplina de artes da rede municipal são formados em música, dança, teatro ou em artes visuais, por exemplo;

- b) Envio de *e-mail* aos egressos do curso de música da UFC (admitidos de 2006.1 a 2016.1)<sup>16</sup>. Ante o contexto da pandemia da Covid-19, voltamos a atenção para os egressos da UFC, para localizar dentre os que saíram do Curso de Licenciatura em Música da UFC, aqueles que são professores de música das escolas municipais de Fortaleza. Por meio de ofício encaminhado por *e-mail*, solicitamos à Coordenação do Curso de Licenciatura em Música da UFC informações sobre os egressos e seus devidos contatos. Recebemos a devolutiva, em resposta, uma lista com 156 nomes e endereços eletrônicos dos estudantes egressos. Estabelecemos, então, contato com eles e encontramos, ao final, os primeiros colaboradores desta pesquisa: quatro professores de

---

<sup>15</sup> Protocolizado em 20/09/2019 (ver Apêndice E), em nome do Lemus, laboratório coordenado pelos professores doutores Pedro Rogério e Luiz Botelho Albuquerque. O Lemus tem como objetivo principal pensar a educação musical como campo de conhecimento. Tem como *locus* de interesse compreender a trajetória formativa de músicos e movimentos musicais, de professores de música, o funcionamento do campo musical e da educação musical no estado do Ceará.

<sup>16</sup> Salientamos que 2006.1 se refere à primeira entrada, ou primeiro ingresso, quando da criação do Curso de Música da UFC; e 2016 é referente à última turma egressa e, portanto, profissionalizada em nível superior, e concludentes no ano de 2020.

música das escolas municipais, egressos licenciados pela UFC. Essa ação nos motivou a realizarmos a busca ativa por meio de ligações telefônicas diretamente junto às escolas públicas municipais que oferecem o ensino fundamental, séries finais (6º ao 9º ano), pois seria nessas escolas que encontraríamos os professores que queríamos. Esse, então, foi o recorte de nossa pesquisa;

- c) Foram feitas ligações telefônicas para 134 escolas municipais de Fortaleza no mês de maio de 2021. Conversamos com profissionais do núcleo gestor/secretários ou agentes administrativos das escolas municipais para uma consulta por telefone quanto à presença de professor de música na instituição escolar. Ligamos para as escolas em busca desses professores. O que possibilitou a localização de outros nove professores de música nas escolas municipais, além de ratificar os que identificamos na ação anterior. Com as ligações, conseguimos um total de 13 docentes com o perfil que procuramos;
- d) Envio de *e-mail* para 60 escolas da rede municipal, com as quais não logramos contato por telefone<sup>17</sup>. No recorte que estabelecemos, deparamo-nos com uma dificuldade que já era prevista: a falta de comunicação com algumas escolas. Não conseguimos estabelecer o contato com as 60 escolas municipais de Fortaleza, por diversos motivos, dentre os quais os mais comuns foram: o número de telefone da escola estava errado, não encontramos o número de telefone da escola na *Internet* ou o endereço eletrônico estava desatualizado. Mesmo assim, enviamos *e-mail* (ver Apêndice E) para todos os endereços encontrados relacionados a essas 60 escolas.

#### **4.2.2 Segunda etapa: (período: junho a dezembro de 2021)**

- a) Aplicação de questionários *on-line*, destinados aos professores e colaboradores da pesquisa (junho/2021). De posse do contato direto com os professores de música, aplicamos um questionário virtual *on-line* (Apêndice F), previamente elaborado, testado, revisado e enviado para o aparelho celular de cada um desses professores, ou por *e-mail*, quando solicitado por eles;

---

<sup>17</sup> A principal situação que impossibilitou o nosso contato com as escolas foi que o telefone e o *e-mail* fornecidos pela *Internet* não eram atualizados.

- b) Aplicação de uma entrevista semiestruturada, para conhecermos melhor os professores de música da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (outubro e novembro/2021). O objetivo dessa ação foi o de entrevistar os três professores mestres, ouvir seus depoimentos, relatos e experiências pela plataforma *Stream Yard*, e denominamos essa ação de “Entrevistas Musicais”, que ocorreram em data e hora previamente agendadas, transmitidas ao vivo pelo canal do Pró-Inclusão, no *YouTube* (ver roteiro da entrevista em Apêndice H).

### **4.3 A caracterização do campo de investigação da pesquisa: mapeando a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**

O *locus* no qual realizamos esta investigação é a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, capital do estado do Ceará. Visto que a rede pública de educação da cidade de Fortaleza é composta por escolas municipais, estaduais e federais. Passo imprescindível desta pesquisa, sob método, deu-se com a primeira definição do recorte para a investigação, no qual aplicamos o estudo: tendo optado pela rede pública municipal, que atende crianças e adolescentes no ensino fundamental – séries finais (6º ao 9º ano), totalizando o universo de 134 escolas, com, aproximadamente, 107 mil estudantes matriculados no ano de 2021.

Para tanto, faz-se necessário discorrer sobre o atual contexto e sua caracterização, pois, no ano de 2019, Fortaleza denotou a 4ª maior rede municipal de ensino do país e a maior da Região Nordeste, possuindo, em média, 214 mil estudantes. A capital cearense possui algo em torno de 2.703.391 habitantes (IBGE, 2020), tem 119 bairros e dispõe de 573 escolas que compõem o parque escolar municipal, ofertando 235 mil vagas para atender a rede de ensino pública municipal em 2021<sup>18</sup>. A administração executiva está dividida pela nova territorialização administrativa em 12 secretarias executivas regionais<sup>19</sup>: Secretaria Regional (SR) 1, SR 2, SR 3, SR 4, SR 5, SR 6, SR 7, SR 8, SR 9, SR 10, SR 11 e SR 12<sup>20</sup>, conforme demonstrado na Figura 3, a seguir:

---

<sup>18</sup> Fonte: fonte: página institucional da PMF. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/mais-de-228-mil-alunos-iniciam-o-ano-letivo-na-rede-municipal-nesta-terca-28-01>. Acesso em: 28 fev. 2020.

<sup>19</sup> A partir da reestruturação, as doze Secretarias Executivas Regionais são as principais responsáveis pelas manutenções referentes aos bairros que a integram. As Regionais também são as responsáveis pela manutenção preventiva de equipamentos públicos, como creches, escolas e postos de saúde. Além da limpeza de ruas ou de espaços utilizados de maneira imprópria para o lixo, o recapeamento de ruas e avenidas e a capinação.

<sup>20</sup> Fonte: página institucional da SME, 2021. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/institucional/categoria/secretaria-municipal-da-educacao>. Acesso em: 28 fev. 2020.

Figura 3 – Mapa de Fortaleza dividida por (SR)



Fonte: SME (2021)<sup>21</sup>.

Esse levantamento inicial realizado na pesquisa indicou a localização das escolas por SR, o que possibilitou consolidar as estratégias para mapear o campo, identificar os docentes e aplicar os instrumentos de coleta de dados com os quais escolhemos trabalhar. Assim, destacamos, mais abaixo, os agentes colaboradores desta pesquisa e os instrumentos de coleta que utilizamos junto a esses professores de música de Fortaleza.

#### 4.4 Os colaboradores da pesquisa

Registramos como primeira ação de nosso mapeamento uma solicitação junto à SME. Mantivemos contato com a Coordenadoria de Ensino da SME, dirigindo-nos aos técnicos, com vistas a termos acesso a documentos para nos fornecer dados e informações a fim de auxiliar no início da pesquisa e no intuito de localizar as escolas que possuem em seu corpo docente professores de música.

Posteriormente, encaminhamos um ofício com o objetivo de solicitar uma autorização para a concessão de indicadores (Apêndice D), pedindo à Coordenadoria de Ensino uma lista para saber a seguinte informação: onde estão os professores que ensinam música nas escolas municipais de Fortaleza? Isso para que nos disponibilizasse elementos preliminares para a pesquisa sob relação, já que nosso objetivo específico, de certo modo, também era realizar um mapeamento das escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza

<sup>21</sup> Disponível em: [https://www.fortaleza.ce.gov.br/images/0001/07\\_01\\_2021\\_MAPA-NOVAS-REGIONAIS.pdf](https://www.fortaleza.ce.gov.br/images/0001/07_01_2021_MAPA-NOVAS-REGIONAIS.pdf). Acesso em: 28 fev. 2020.

que possuem professores licenciados em música e que ministram aulas de música nos estabelecimentos aos quais estejam vinculados.

Em um novo contato junto à SME, em 08/11/2019, recebemos da mencionada coordenadoria uma planilha que continha o quantitativo dos professores de artes naquele momento. Foi esse o ponto de partida para a pesquisa ora relatada nesta tese, e que proporcionou informações preliminares, mais bem descritas logo abaixo. Cabe esclarecer que essa planilha recebida da SME não especificava a formação do quadro de educadores, ou seja, não tínhamos como saber quais eram os professores de artes da rede municipal formados em música, em dança, em teatro, em artes visuais ou, até mesmo, em artes ou arte-educação, por exemplo.

Delineamos a visão para a planilha recebida da SME, que contém um indicativo da quantidade total de professores que lecionam a disciplina artes no âmbito do sistema público. Sua análise não nos trouxe as respostas que procurávamos.

Foram identificados, sob análise preliminar, um quantitativo de 383 professores que lecionam a disciplina de artes nas 573 escolas municipais de Fortaleza no ano de 2019. São 282 profissionais estatutários, ou seja, efetivados via concurso público na Rede Municipal de Ensino; os remanescentes desse total, 101, são substitutos ou temporários, como se divisa no Gráfico 1. Infere-se, com base na leitura do gráfico, que pouco mais de 1/4 do total de professores de artes da rede, 27%, ainda exercem funções educativas sem vínculo empregatício estável, configurando o caráter precário da atuação docente, e que, portanto, dificulta a continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Esta, porém, é outra dimensão, que não nos cabe discutir aqui.

Gráfico 1 – Vínculo funcional dos professores de artes



Fonte: elaboração própria (2020).

Não negamos que o maior desafio encontrado nesta pesquisa, inicialmente, foi localizar os professores de música que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Aspecto importante, ora destacado, é o fato de que, na planilha recebida da SME há uma predominância expressiva do gênero feminino nessa área. Esse dado, por ora, revela o

processo secular do fenômeno de feminização da docência, que ainda persiste na sociedade brasileira. E, nessa pesquisa de doutorado não encontramos professoras, apenas professores. Traçando um paralelo, percebemos que há uma predominância das mulheres no ensino de artes, e masculina no ensino de música de Fortaleza. O Gráfico 2, logo abaixo, originado da planilha da SME revela que esses docentes estão entre o grupo dos 26% (homens).

Gráfico 2 – Professores de artes, por gênero



Fonte: elaboração própria (2020).

Portanto, o Gráfico 2 evidencia que, do total de 282 professores efetivos de artes, 73 são homens e 209 mulheres, perfazendo um percentual de 74% de professoras de artes, ou seja, quase três vezes maior do que o percentual de 26% de docentes do sexo masculino lecionando essa disciplina. Resultado similar foi constatado por Barros *et al.* (2016), em uma pesquisa realizada no município de São Luiz/MA, onde os autores verificaram que o professor de artes, atualmente, em maioria, pertence ao sexo feminino – aspecto também evidenciado por Fonterrada (2015), em um estudo realizado em diversas regiões do país. No mencionado ensaio, a autora assevera, inclusive, que este fato é comum, quando se refere ao exercício da docência. Bastante incomum foi não encontrarmos nenhuma professora de música nas escolas públicas municipais de Fortaleza.

A análise inicial da planilha revelou outro aspecto relevante, que deve ser mais bem analisado: refere-se ao nível de formação dos professores de artes de Fortaleza, conforme evidenciado no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Formação dos professores de artes



Fonte: elaboração própria (2020).

Ao se proceder à decodificação desse gráfico, vemos que o campo da formação exige maior incentivo e se mostra como ponto crítico entre os docentes, pois, mesmo tendo um quantitativo expressivo de professores graduados e especialistas, o número de professores mestres e doutores, até o final do ano de 2019, ainda era inexpressivo na área sob exame, exigindo maior incentivo à formação em pós-graduação.

O que é comum nessa seara é a atuação de professores de outras instâncias lecionando artes para complementação de sua carga horária, problema já denunciado na nossa pesquisa de mestrado, realizada em 2017. Vejamos a reprodução:

[...] nas escolas públicas a disciplina de Artes permanece sendo utilizada em algumas unidades escolares apenas para fechar a lotação (carga horária) de professores de outras disciplinas, que assumem então a docência em artes, sem serem licenciados em nenhuma dessas linguagens (KACZAN, 2017, p. 89).

Essa particularidade também restou destacada nos estudos de Cunha (2011), ao desenvolver uma pesquisa sobre a prática docente dos professores de artes de Fortaleza, na qual assevera que uma das primeiras dificuldades encontradas para implementar a música diz respeito ao fato de haver poucos professores formados em música ensinando nas escolas públicas desta capital.

Do mesmo modo, Azevêdo (2013) mostra estudo similar na cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará, onde também identificou a falta de docentes com formação em música ministrando a disciplina artes nas escolas públicas dali, considerando que tal aspecto se evidenciava em virtude de a legislação educacional ainda destinar à escola a escolha das áreas artísticas a serem trabalhadas no componente curricular de artes.

A falta de formação em música do professor se configura como um dos obstáculos para que a música figure adequadamente no currículo escolar. Isso vem a confirmar que um dos entraves para a música estar efetivamente nas escolas públicas seja, também, a formação de professores licenciados na especialidade para suprir as necessidades dessa área.

Na primeira aproximação feita com o campo, na análise da planilha da SME, deparamo-nos com a realidade dos professores de artes das escolas municipais de Fortaleza; mas o perfil que procurávamos em nossa pesquisa não era esse, demandamos, especificamente, o professor de música, invisível nessa planilha da SME, onde não conseguimos sequer distinguir qual a formação dos professores desse grupo expresso em documento. Isso, então, motivou-nos ainda mais a procurar entre os professores de artes das escolas municipais de Fortaleza aqueles licenciados em música.



Solicitamos, então, via ofício, junto à SME (Apêndice D), a autorização para conseguirmos essa informação junto às unidades escolares, com o objetivo de encontrar nossos colaboradores. Posteriormente, protocolados junto à SME uma solicitação do Termo de Autorização de Pesquisa (Anexos B e C) para aproximação e imersão nas escolas municipais de Fortaleza, bem assim com vistas a conhecer mais de perto a realidade deles.

Procuramos, então, os docentes que gostariam de responder ao questionário elaborado, que continha questões sobre sua formação docente e suas práticas educativo-musicais que utilizam. Esse contato se deu mediante as informações obtidas junto às referidas unidades escolares municipais. Ponto evidenciado aqui repousa no fato de que as informações encontradas disponíveis nas redes sociais e *site* institucional não trazem as indicações de *e-mail*, endereço e telefone de todas as escolas municipais de Fortaleza, estando, inclusive, alguns desatualizados.

Estabelecemos os seguintes critérios de elegibilidade dos docentes para participarem dessa etapa, fase em que aplicamos o questionário *online* e realizamos as entrevistas: a) ser professor de música das escolas públicas municipais de Fortaleza no ano de 2021; e b) aceitar fazer parte desta demanda.

A análise das respostas do questionário *on-line* nos possibilitou, logo de início, identificar o perfil dos professores de música das escolas municipais de Fortaleza: são todos homens, que têm de 28 a 55 anos de idade. Na formação acadêmica superior, sete são egressos da UFC e cinco da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Nesse grupo, há apenas um professor de música que não é licenciado por uma instituição cearense, docente saído da Universidade de São Paulo (USP). Todos, entretanto, são graduados em música. Três deles já são mestres e quatro são mestrandos pelo Programa de Pós-Graduação da UFC. São profissionais que têm de cinco a vinte e cinco anos na docência. Alguns deles são professores da rede municipal desde 2001, enquanto outros iniciaram suas carreiras recentemente, por volta do ano de 2017.

Percebe-se que, dentre os professores de música que entrevistamos, os que estão há mais tempo na rede municipal são egressos da UECE<sup>22</sup>, instituição superior cearense que já

---

<sup>22</sup> O Curso de Música da UECE teve seu primeiro reconhecimento legal em 15 de agosto de 1979, embora já existisse como conservatório. Sua licenciatura em música pretende ter como perfil do formando: a capacitação para apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística e estética, o domínio do conhecimento das variadas propostas pedagógico-musicais, a formação fundamentada nos princípios didáticos da área de educação musical, com suporte nos estudos de psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, bem como ter o domínio da própria linguagem musical – de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais –, revelando, assim, ser possuidor de habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões educacionais, artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da música. Ver mais em:

oferecia o Curso de Licenciatura em Música desde o ano de 1980. Convém destacar o fato de que o Curso de Licenciatura em Música da UFC passou a oferecer a licenciatura em música somente em 2006. Sendo assim, somente em 2015, ano do último concurso para professor da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, surgiu a oportunidade para que os professores de música egressos da UFC ocupassem o cargo de professor efetivo da rede por meio de concurso da SME.

A maior parte do grupo de professores trabalha no regime de 40h/a semanais. Apenas três deles têm uma carga horária de 20h/a semanais. Alguns desses docentes também lecionam na rede estadual de ensino, exercendo a docência nos três turnos, totalizando uma carga horária de 60 h/a. No nosso entendimento, isso já traz sérias implicações, chegando a comprometer o desenvolvimento das atividades profissionais. Assim, esse extenuante peso laboral exprime um quadro acirrado de precarização das condições de trabalho docente, que se configura em uma situação aviltante, merecendo ser analisada em sua complexidade, uma vez que colabora para o aumento crescente de doenças trabalhistas e constantes afastamentos da atividade.

Dando prosseguimento ao nosso estudo, era aquele o momento de localizar os professores de música do município. Consideramos a possibilidade de encontrar alguns desses professores entre os egressos do Curso de Licenciatura em Música da UFC, instituição com a qual mantemos vínculo institucional. Seguimos, então, neste percurso: solicitamos, via *e-mail*, junto à Secretaria da Coordenação do Curso de Licenciatura em Música da UFC, uma relação dos egressos deste curso com um contato ou *e-mail*. Recebemos a resposta com uma relação em que havia 156 nomes e *e-mails* dos egressos do referido curso, das turmas de 2006.1 a 2016.1, que correspondem aos egressos desde a criação do curso da UFC até a última turma que se formou no final do ano de 2020.

Com base no contato que nos foi fornecido, elaboramos um *e-mail* para todos os egressos da relação, informando sobre o objetivo da pesquisa. Recebemos o retorno de 47 egressos. Enviamos outro *e-mail* para estes no intuito de identificar entre eles os professores licenciados por essa instituição e que hoje são docentes de música do município de Fortaleza. Desses que nos responderam, apenas quatro são professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (ver Quadro 3 abaixo), os quais, posteriormente, por meio de ligações telefônicas, também conseguimos localizar e contatar nas escolas.

Quadro 3 – Professores de música das escolas municipais de Fortaleza egressos da UFC

PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA EGRESSOS DA UFC		
01	Professor 13	izaiasluciano@hotmail.com
02	Professor 6	danilorgurgel@hotmail.com
03	Professor 1	leonardorio01@gmail.com
04	Professor 7	rodrigofernaandes@hotmail.com

Fonte: elaboração própria (2021).

Ter encontrado em meio aos egressos da UFC quatro professores de música da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza nos motivou a ampliar ainda mais a procura por professores de música nas escolas municipais. Na verdade, sabíamos da existência de outros docentes de música, e esta pesquisa, até aquele momento, não os encontrava. Inclusive, professores licenciados pelos Cursos de Música da UFC e da UECE que já havíamos entrevistado noutra oportunidade, durante nossa investigação no percurso do mestrado<sup>23</sup>.

No contexto da pandemia, entretanto, quando as aulas foram suspensas, muita coisa mudou. Decidimos, então, proceder a uma abordagem cautelosa junto à escola. Falamos por telefone com algum responsável que pudesse nos informar acerca da presença de um professor de música naquela escola, já que a visita até as unidades escolares era inviável naquele momento. Ficamos um bom período com as aulas presenciais suspensas, era tudo muito incerto!

A página da SME auxiliou na procura dos contatos das escolas, apesar de não termos disponíveis na página todos os telefones e *e-mails* atualizados, o que nos levou a buscar essa informação na *Internet* e em redes sociais. Demos início a essa ação, estabelecendo a última semana do mês de maio de 2021 como prazo para fazermos as tentativas desses contatos por telefone com as escolas municipais de Fortaleza, no intuito de encontrá-los.

O recorte definido por nós alcançou apenas as escolas de ensino fundamental do município de Fortaleza em suas séries finais (6º ao 9ºano), pois são essas que oferecem a disciplina de artes. Naquele período, correspondiam a 134 escolas municipais, aproximadamente, 110 mil estudantes matriculados no ano de 2021. Dessas 134 escolas, que representam as séries finais do ensino fundamental da Prefeitura de Fortaleza, conseguimos estabelecer o contato por telefone com 74 delas. E aqui consideramos oportuno destacar que em todas as ligações em que conversamos com gestores, professores, secretários e demais

<sup>23</sup> Dissertação de mestrado intitulada *Entrelaçando caminhos: histórias de vida dos professores de música em Fortaleza*. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/24878>. Acesso em: 10 fev. 2020.

profissionais das escolas, eles foram sempre atenciosos, disponíveis e respeitosos. Nossas ligações telefônicas junto aos responsáveis pelas unidades escolares eram pela seguinte informação: se havia algum professor de música naquela unidade escolar.

Contabilizando junto ao total de escolas com o perfil definido, porém, não conseguimos o contato com 60 unidades, como já foi mencionado anteriormente. E, ao findar nosso prazo, ante as várias tentativas diárias, decidimos elaborar e enviar um *e-mail* para o endereço eletrônico institucional de cada uma dessas escolas (ver Apêndice E), explicando a pesquisa e a importância do nosso trabalho em localizar os professores de música das escolas municipais de Fortaleza. Ressaltamos que não obtivemos nenhuma resposta a esse correio eletrônico.

Chegamos à seguinte constatação quanto às escolas municipais de Fortaleza que possuem professor de música: encontramos em 23 escolas públicas municipais, nas quais são distribuídos 13 professores de música atuando como docentes em artes. No Quadro 4, abaixo, destacamos a quantidade de escolas<sup>24</sup> e o número de professores de música que encontramos em nossa busca durante todo o mês de maio de 2021.

Quadro 4 - Quantidade de escolas e professores de música por regional

<b>REGIONAL</b>	<b>QUANTIDADE DE ESCOLAS (por regional)</b>	<b>QUANTIDADE DE PROFESSORES DE MÚSICA (por regional)</b>
1	18	01
2	07	-
3	08	01
4	07	02
5	17	02
6	11	01
7	07	02
8	19	03
9	11	-
10	15	01
11	12	04
12	02	-
<b>TOTAL</b>	<b>134</b>	<b>13*</b>

Fonte: elaboração própria (2021).

Então, localizamos 13 professores de música, assim distribuídos: 01 professor de música em cada uma das Regionais I, III, VI e X; 02 professores nas Regionais IV, V e VII; 03 na Regional VIII; e – uma surpresa para nós – o total de 04 professores de música

<sup>24</sup> No ano de 2021, com a nova divisão das secretarias executivas regionais de Fortaleza/2021, a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) passou a dividir as escolas da sua rede municipal de ensino em 12 regionais, e identificamos apenas as que atendem ao recorte já definido.

lecionando na Regional XI. No Quadro 5, logo abaixo, identificamos as escolas públicas municipais de Fortaleza onde encontramos professores de música em seu corpo docente.

Quadro 5 – Escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza com professores de música

	<b>UNIDADE ESCOLAR</b>
01	EM Professor José Parsifal Barroso
02	EM Herondina Lima Cavalcante
03	EM Dom Antonio Batista de Fragoso
04	EM Monsenhor Linhares
05	EM General Manoel Cordeiro Neto
06	EM Professor Edilson Brasil Soarez
07	EMTI Dom Antonio de Almeida Lustosa
08	EMTI José Carvalho
09	EM Dom Aloísio Lorscheider
10	EM Professora Aldaci Barbosa
11	EM Ari de Sá Cavalcante
12	EM Rogaciano Leite
13	EM Nelson Mandela
14	EM Zaira Monteiro Gondim
15	EM Professor Jacinto Botelho
16	EM Projeto Nascente
17	EM Governador Faustino de Albuquerque
18	EM Santa Maria
19	EM José Bonifácio de Sousa
20	EMTI Professor José Júlio da Ponte
21	EM Nilson Holanda
22	EM Durval Ayres
23	EMTI Leonel Brizola

Fonte: elaboração própria (2021).

Consideramos que todo esse percurso foi necessário para estabelecer o caminho mais seguro, que possibilitou identificar os protagonistas de nosso estudo: os professores de música das escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

O contato formal com esses docentes nesta pesquisa foi viabilizado por meio de prévia autorização da SME<sup>25</sup>, sempre confirmada pela livre e espontânea participação de cada um deles, em todas as etapas desta pesquisa.

Estimamos que, no ano de 2021, aproximadamente, 11 mil estudantes tiveram aula de música com esses professores, o que corresponde a apenas 4,64% de um total de 235 mil matrículas nas escolas da Prefeitura de Fortaleza, que iniciaram o ano de 2021 de maneira remota<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Após a autorização prévia da SME (ver Anexo C), entramos em contato com as escolas, por telefone. Das 74 escolas com as quais conseguimos contato, sempre que surgia a possibilidade de termos encontrado algum professor, pedimos que eles fizessem esse liame ou mesmo que passassem nosso contato para esses docentes.

<sup>26</sup> Fonte: Portal SME. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/institucional/categoria/secretaria-municipal-da-educacao>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Recorremos, com ênfase, ao termo invisibilidade, justamente por entendermos que em momento algum significa a inexistência da educação musical escolar na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, mas expõe a sua permanência de modo irregular no currículo das escolas, de maneira propositada, e furta dos estudantes das escolas públicas a oportunidade educacional de aprendizagem em música, que deve ser para todos. Onde está a música na escola? Ela existe? Qual o lugar que ela ocupa na escola?

Esse não lugar nos leva a pensá-la em um estado de invisibilidade. Como testemunhamos, ela existe, mas não a encontramos com facilidade. Como pensar políticas públicas em educação ou projetos mais sistematizados para a educação e seu ensino, haja vista a existência desse quadro? Como resultado desse jogo de contradições implícitas e explícitas, o que percebemos é um processo de desvalorização da escola pública e o acirramento das desigualdades educacionais, que, por conseguinte, ensejam desigualdades sociais.

Na próxima seção, trataremos dos instrumentos que escolhemos para a coleta de dados desta pesquisa.

#### **4.5 Instrumentos para coleta de dados**

Com vistas a dar encaminhamento às fases da pesquisa, este estudo delimitou como procedimento necessário à coleta de dados e informações: a aplicação de questionários *on-line* e as entrevistas semiestruturadas, que nomeamos de *entrevistas musicais*. De acordo com o desenho metodológico da pesquisa, julgamos ser estes instrumentos os mais adequados por reunirem os seguintes atributos: validade, confiabilidade, praticabilidade e sensibilidade. Pensamos nessa fase de planejamento dos instrumentos de coleta de dados e na utilização de procedimentos que nos fossem confiáveis e que conseguissem validar o escopo deste estudo.

Para obtermos os primeiros dados de nossa busca, elaboramos o questionário *on-line*<sup>27</sup> no *Google Formulários*<sup>28</sup>, com perguntas abertas e fechadas, destinado aos professores de música que localizamos.

---

<sup>27</sup> Submetemos o questionário a sete profissionais da área para ser avaliado em termos de conteúdo, dentre eles: quatro doutores em educação, dois mestres em educação e um professor de música especialista em gestão escolar. Após a apreciação de todos, fizemos discussões em grupo por meio de reuniões pelo *Google Meet*, onde foi possível ajustar e adequar o questionário para que as questões atendessem aos objetivos da pesquisa. Resultando, ao final, em unanimidade e concordância de todos quanto aos itens propostos, dando validade e legitimidade ao conteúdo das questões para alcançarmos os objetivos específicos em estudo.

<sup>28</sup> Um dispositivo que, em versão gratuita, possibilita grande variedade de perguntas e que tem uma interface de fácil utilização. Esse aplicativo possibilita criar sua pesquisa, recolher as respostas e analisar os resultados em tempo real, de acordo com as respostas dos participantes.

O referido questionário foi constituído em quatro blocos, aqui expressos: I. Identificação – aqui os professores responderam questões que nos ajudaram a traçar o perfil identitário do professor de música da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (idade, tempo de docência, unidade escolar em que leciona, etc.); II. Perfil/panorama das práticas educativo-musicais no ensino de música – neste bloco, incluímos questões que nos revelassem: o contexto do ensino de música nas escolas, as dificuldades, os recursos e os materiais que eles utilizam em suas práticas na sala de aula, além do impacto da pandemia em suas atividades docentes, são questões que permitiram identificar um *habitus* docente-musical dos professores e a existência das práticas criativas; III. Saberes necessários à atuação pedagógica no ensino de música; e IV. Formação dos estudantes - potencialidades de práticas educativo-musicais/ensino de música – trouxe questões sobre os conhecimentos adquiridos em sua formação e em sua prática como professor, que nos revelaram os saberes que consideram necessários para a atuação pedagógica no ensino de música, bem como sua compreensão sobre as potencialidades das práticas educativo-musicais na educação musical escolar.

Em razão desse número de treze professores de música participantes da pesquisa, optamos por identificá-los levando em consideração a ordem que se estabeleceu, automaticamente, ao enviarem suas respostas ao questionário *on-line*. Assim, em nossa análise do questionário, não revelamos suas identidades nas respostas, adotamos esse critério e passamos a chamá-los por: Professor 1, Professor 2, Professor 3, na sequência e assim por diante, até Professor 13, o último a responder e enviar o questionário.

Para dar maior legitimidade e transparência ao estudo, foi solicitado, de início, aos professores de música a assinatura do Termo de Livre Consentimento (TLC), afirmando sua disponibilidade e concordância em participar da pesquisa.

Sendo assim, para organizar a análise, debruçamo-nos sobre perfis, características e problemáticas que se desvelam em uma análise dos conteúdos das respostas e de alguns gráficos. Corroboramos a compreensão de Oliveira (2016, p. 83), quando assinala que, em uma pesquisa qualitativa, “[...] os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais”. E essa foi a nossa intenção nesta fase da demanda, isto é, traçarmos um perfil identitário dos professores de música das escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Para validar os instrumentos de coleta de dados, realizamos o pré-teste do questionário *on-line* realizado com professores licenciados em música: um pela UECE e o outro pela UFC. No entanto, esses professores não são sujeitos da pesquisa, pois não são professores das escolas municipais de Fortaleza. Mas, por serem professores que trabalham na

área da educação musical, estão habilitados a responderem nosso instrumento nesta etapa de testagem do referido questionário. O que nos possibilitou avaliarmos novamente em grupo as perguntas, fazendo um filtro sob o olhar de especialistas com experiência na área da pesquisa em educação. Diante de tal testagem, foi possível ajustarmos algumas das questões e alteramos o *layout* de apresentação do instrumento, ficando assim definido por nós em condições de ser aplicado. No que diz respeito à testagem da entrevista, esta foi realizada com o professor Rodrigo BZ, licenciado em música pela UFC e professor desta área há mais de 10 anos. A referida entrevista foi gravada e transmitida ao vivo pelo canal do Pró-Inclusão no *Youtube*, em 20 de outubro de 2021<sup>29</sup>.

Quanto às entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores mestres, foram aplicadas em ambiente virtual, contando com o apoio do grupo de pesquisa Pró-Inclusão<sup>30</sup>, por meio da plataforma *Stream Yard* e do seu canal no *Youtube*, em horário previamente agendado com os colaboradores da pesquisa, que denominamos de *entrevistas musicais* (ver roteiro das entrevistas em Apêndice H).

Na compreensão de Duarte (2004, p. 215), “[...] as entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados”. As entrevistas seguem um roteiro de perguntas divididas em quatro blocos, com o escopo de aprofundar pontos não alcançados no questionário *on-line* sobre a trajetória de vida/profissional desses professores, de sua trajetória acadêmica, em conhecer melhor as práticas educativo-musicais que utilizam com base nos relatos das experiências em sua carreira docente, além de explorarmos questões que não ficaram claras nos questionários respondidos anteriormente por eles.

Esse instrumento de pesquisa permite maior contato e interação do pesquisador com os entrevistados. A intenção na elaboração da dinâmica da entrevista foi abordar as temáticas ligadas aos objetivos deste estudo, bem como as percepções, expectativas desses professores quanto ao ensino de música nas escolas, seus conteúdos e, quem sabe, até as repercussões deste estudo na vida prática dos estudantes.

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Z7IjBNn3wc&t=4664s>. Acesso em: 20 out. 2021.

<sup>30</sup> Grupo Pró-Inclusão de Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial, Inclusiva e Alfabetização, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, vinculado ao Curso de Pedagogia da FAGED/UFC e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE/UFC). Desenvolve, permanentemente, produções acadêmicas e distintas iniciativas de pesquisa e extensão nos seguintes eixos: Educação Especial e Inclusiva; Letramento e Alfabetização; Formação Docente, sob a coordenação da Prof.a. Dra. Francisca Geny Lustosa e da Prof.a. Dra. Claudiana Maria Nogueira de Melo. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/pt/sobre/>. Acesso em: 10 jan. 2022.



Assim, a utilização das entrevistas é uma imersão no contexto das práticas educativas, e teve a intenção de compreender melhor o processo de formação docente e ajudar a identificarmos a repercussão de um *habitus* docente-musical, tendo em vista o contexto no qual eles estão hoje inseridos. Essa etapa corresponde à implementação da pesquisa em si, tendo-se optado pelas entrevistas semiestruturadas, a fim de identificar dados nas falas dos próprios professores entrevistados, sem deixar de considerar as observações e interações do pesquisador estabelecidas com esses sujeitos.

Guiado por esses procedimentos e instrumentos, até aqui, procuramos compreender as nuances (contradições e possibilidades) do ensino de música ofertado nas escolas municipais de Fortaleza, para traçar, com base nesses elementos, um mapeamento, identificando os professores de música dessas escolas municipais, no sentido de contribuir para darmos maior visibilidade ao ensino de música nas escolas e, assim, colaborar para sua permanência obrigatória no currículo escolar da capital do Ceará.

No próximo capítulo, vamos analisar as falas dos professores de música de Fortaleza. É nele que tratamos dos resultados e da análise dos dados da pesquisa. Partimos, inicialmente, da análise do questionário *on-line* junto a seus agentes. Em seguida, revelamos as *entrevistas musicais* com professores mestres que participaram de nossa investigação. Não menos importante, apresentamos como desdobramento de nosso estudo uma ação formativa realizada com a professora Marisa Fonterrada, com a qual podemos aprender ainda mais sobre o universo das práticas criativas no ensino de música.

## 5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, dedicamo-nos à construção das análises dos dados, por meio da sistematização, categorização e análise do conteúdo das respostas coletadas pelo estudo.

Com base no questionário, respondido por 13 professores de música da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, foi possível, dentre outras informações, traçar o perfil desses professores, expor os seus relatos e conhecer as práticas que realizam, assim como os saberes e referenciais que expressam em suas respostas.

Destacamos três momentos como ponto alto do estudo, evidentemente que sem desmerecer as outras etapas de organização e construção de instrumentos e processos. O primeiro foi a aplicação do questionário; o segundo foi a etapa das *entrevistas musicais* concedidas por esses professores envolvidos na pesquisa, na qual relataram, em particular, de forma mais detalhada, suas histórias de vida e de formação, projetos que realizam, além de falarem acerca das suas práticas na pandemia da Covid-19 (contexto que vivenciamos à época dessas entrevistas). Destacamos que o terceiro momento se fez na realização de uma palestra *on-line (live)*, intitulada “As potencialidades das práticas criativas na educação musical escolar”, proferida pela professora Marisa Fonterrada (professora do Instituto de Artes da UNESP), uma de nossas referências teóricas, que aceitou participar dessa ação de formação continuada para esse grupo de professores de música da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Nesse sentido, faz-se *mister* organizar os resultados de nosso estudo nas seções dedicadas à reflexão em torno das categorias que atendem em resposta aos objetivos traçados como expectativa deste estudo para que possamos comunicar, na importância e “boniteza” (parafraseando Paulo Freire!), os saberes e as práticas que esses professores de música das redes de ensino públicas de Fortaleza-Ceará consideram necessários à sua atuação docente e que, sob a “lente” teórica do referencial das práticas criativas, aqui enunciado, quiçá possamos refletir sobre novas e outras possibilidades para o ensino de música nas escolas.

### 5.1 Analisando os resultados a partir da coleta de dados do questionário

Os resultados do estudo identificaram que as práticas educativo-musicais realizadas pelos professores de música da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza se alinham ao princípio teórico e metodológico das práticas criativas, e postulam uma relação intrínseca

desse fazer docente com o processo de formação do *habitus* docente-musical, expressão coletiva de saberes e práticas próprios desenvolvidos por essa categoria profissional.

Essa relação foi percebida quando os professores, por meio das respostas ao questionário, apontaram práticas similares em seu fazer cotidiano. Um exemplo salutar foi percebido quando identificamos que todos os docentes tinham preferência pelo uso de práticas coletivas em suas aulas, aspecto que pôde ser traduzido de forma consonante nas respostas coletadas de todos os professores de música.

O Quadro 6, abaixo, ilustra um resumo das atividades e práticas educativo-musicais que esses professores realizaram em suas aulas. A partir da análise das respostas dos docentes ao questionário, consideramos necessário distinguirmos: práticas criativas, métodos criativos e pedagogias criativas. Entendemos por práticas criativas aquelas que envolvem uma experiência de criação, uma atividade em que experimentamos a música de forma criativa. Podemos definir os métodos criativos como os caminhos ou processos criativos realizados. Quanto às pedagogias criativas, são conjuntos de métodos criativos.

Quadro 6 – Resumo das atividades e práticas utilizadas pelos professores de música de Fortaleza

PRÁTICAS REALIZADAS	MENÇÕES
Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas, violão, guitarra, com instrumentos de sopro (flauta doce) e percussão nas aulas de percepção musical e leitura rítmica.	9
Canto solo e/ou coletivo (coral).	7
Estudo da teoria musical tradicional, leitura e escrita da notação musical.	7
Práticas que envolvam participação ativa e coletiva dos estudantes, geralmente por meio de jogos virtuais ou filmes que despertam a sua atenção.	3
Composição e criação.	3
Apreciação musical.	3
Prática de repertório com canções e gêneros musicais estudados.	2
Paisagem sonora e referenciais de som.	2
Prática de conjunto e formação de grupos.	2
Apresentações coletivas: festivais, saraus e semanas culturais.	1
Atividades do livro didático.	1

Fonte: elaboração própria.

O quadro acima traz um panorama das atividades e práticas educativo-musicais declaradas pelos professores. Essas são as praticadas no âmbito das escolas públicas municipais de Fortaleza. Percebemos que esses docentes priorizam em seu fazer pedagógico o: i. ensino coletivo de instrumentos de cordas, sopros e percussão nas suas aulas de percepção musical e de leitura rítmica, já que foram mencionados por nove sujeitos. Também fazem uso da voz; ii. canto solo e/ou coletivo (coral), mencionado sete vezes; iii. estudo da teoria musical tradicional, da leitura e da escrita da notação musical é mencionada por sete desses professores em suas práticas; iv. foram mencionadas por três professores as práticas

que envolvem e que permitem uma participação ativa e coletiva dos estudantes, por meio de jogos virtuais ou filmes que despertam a sua atenção; v. e, também, a composição e criação recebem a menção de três professores de música.

Nessa mesma trilha, foi possível, com base na coleta dos dados, organizar os princípios teórico-conceituais sobre as práticas criativas para o ensino de música, alicerçado nas ideias de Fonterrada (2004; 2008) e de Schafer (1990; 1991; 2019).

Criação sonora, percepção musical, apreciação musical (PROFESSOR 8).

Práticas coletivas, ativas, geralmente através de jogos (PROFESSOR 12).

Percebemos nas respostas dos professores singular notoriedade às práticas coletivas, fato esse que conduz perceber uma articulação com a defesa dos teóricos sobre a importância dessas práticas e do quanto são ricas de sentido e significado. Fazemos aqui, portanto, uma aproximação com a utilização das práticas criativas e, principalmente, dos princípios e concepções que defendem, haja vista que suas experiências fomentam uma educação ativa, criativa e coletiva, e comprovam, nas falas retratadas pelos professores, sua essencial importância. Além dessas atividades, também fizeram referência àquelas destinadas à experimentação musical, atividades que privilegiam a escuta livre e o uso de atividades que desenvolvam o gosto pela apreciação musical. Um dos professores respondentes tece a seguinte consideração acerca de determinadas práticas que realiza:

Desenvolvi, durante todo o ano letivo, o que chamo de "Apreciação Musical", onde apresento músicas, vocais ou instrumentais, independente do gênero musical, no intuito de uma expansão no repertório musical dos jovens, além de trabalhar a criticidade nas atividades. Nas turmas, costumo também abrir a escolha da música para os jovens, para fazê-los refletir sobre o conteúdo daquilo que eles escutam (PROFESSOR 10).

Com efeito, reconhecemos que esse agir pedagógico, que traz como enfoque as práticas coletivas e de experimentação, contribui para promover a interação e a participação ativa dos estudantes, além da afirmação de um papel docente ativo, atuante, formador de identidades, que se soma à elaboração de um perfil de professor que reconhece seu papel militante, isto é, agente da transformação social operada pela via da educação. As ações desenvolvidas nesse universo escolar, no entanto, no terreno da educação musical, ainda não são vistas e reconhecidas socialmente ao ponto de garantir sua permanência.

Aspectos como esses ora mencionados tiveram curso e foram reforçados nas respostas de todos os professores. Um deles destaca em sua resposta o modo como orienta sua ação, ao se utilizar da música como “jogo musical” e a recomenda como uma maneira de

abertura a inúmeras possibilidades para o ensino nas aulas de música. Assim, mostra que, quando se utiliza de

[...] práticas que envolvam participação ativa e coletiva dos alunos e alunas, geralmente por meio de jogos que despertem a sua atenção. Inicialmente, sempre trabalho a percepção auditiva, incentivando-os a uma escuta mais atenta do ambiente sonoro/musical em que eles estão inseridos. A prática musical (performance) sempre é uma consequência da descoberta que eles mesmos fazem de si, como seres musicais (PROFESSOR 12).

Quanto à indagação sobre quais práticas não gostam de aplicar, os professores 3 e 7 responderam que não gostam de práticas que envolvam: “Teoria musical, notação musical” (PROFESSOR 3) e “composição” (PROFESSOR 7). Demais respostas anunciam, por exemplo, o descontentamento no enfoque mais metodológico, indicando as práticas que envolvem: “Ensino com artes passivas, ou somente de cunho teórico” (PROFESSOR 8) e “Atividades do livro didático” (PROFESSOR 9). Convém ressaltar, no entanto, que os professores 2 e 13 assumem a posição de que não existem ou não se recordam de práticas de que não gostem.

Um de nossos respondentes, o Professor 11, ressalta sua não identificação com as práticas de coral, justificando que já realizou experiências dessa natureza, mas que os resultados não foram satisfatórios. Apesar de também fazer “eco”, de mostrar um consenso, ou seja, de se mostrar favorável quanto ao uso das práticas coletivas, como ilustra sua resposta: “Sempre consigo melhores resultados com práticas instrumentais coletivas” (PROFESSOR 11).

Igualmente, o Professor 12 compartilha conosco seu despreço em relação a:

Práticas que estejam atreladas à outras ações em que a música deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser meio para atingir outros objetivos, tirando-lhe a espontaneidade criativa e dando características de uma obrigação que muitas vezes os alunos não querem participar, como por exemplo, apresentações de datas comemorativas, torneios, feiras escolares. Datas em que é comum a escola ‘lembrar’ da prática musical, mesmo que de forma equivocada (PROFESSOR 12).

A fala desse professor é relevante para este estudo, pois aponta como a música é adotada na escola de maneira isolada ou, até mesmo, o quanto esse componente curricular é desconsiderado. Isso reflete na desvalorização do seu ensino e suas reais potencialidades, ou seja, suas contribuições ao desenvolvimento dos processos de subjetivação, e de sua influência quanto à formação das sensibilidades, da fruição, da estética e, por que não dizer, do resgate do humano, tão essencial na sociedade da automação. O que ora se exprime na leitura aguçada dos relatos dos professores é o que já anunciamos em nossos escritos,

pesquisas<sup>31</sup> anteriores a este estudo, que confirmam o modo como o ensino de música na escola vem sendo utilizado apenas como “atração ou somente entretenimento”, uma espécie de adorno, servindo para preencher espaços vazios na contextura da escola, fato este já denunciado por Schafer (2018, p. 11) “[...] que os professores (e também pais e autoridades) falham no entendimento de que a música vai além do concerto de final de ano, ou das turnês;”.

A análise dos dados coletados com estudo ainda oportunizou, a princípio, desvelar as condições nas quais é ofertado o ensino de música nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Assim, a partir do registro das informações coletadas no decorrer do estudo, cumpre destacar especial relevância à forma como são conduzidas as aulas de música dos professores da rede quando reconhecem notoriedade e importância singular às experiências desenvolvidas em suas aulas, principalmente aquelas que tratam da presença e valorização da música no currículo escolar.

Destacamos uma consonância das respostas ao questionário *on-line* quanto ao quesito que trata da presença da música na escola regular – muito embora haja divergência nas respostas quanto à sua obrigatoriedade – consideram que os estudantes devem ter a liberdade de escolher cursar ou não essa disciplina. Esse aspecto da obrigatoriedade da música no currículo que defendemos nesta tese, todavia, não está atrelado a uma obrigatoriedade tão somente de o estudante cursar essa disciplina, mas da obrigação de o poder público ofertar, efetivamente, a música no currículo escolar.

Isso é fato evidente nas respostas dos professores, quando identificamos unanimidade sobre a ausência de lugar específico da música, quando denunciam a negação de “tempo e espaço” (PROFESSOR 8) para as práticas musicais na contextura da escola. Tal fato contribui para fragilizar a identidade profissional dos docentes de música, desarticulando sua luta por maior valorização no currículo.

Essa negação de um lugar/espço e tempo para se trabalhar música na sala de aula configura grande perda para os estudantes no concernente às possibilidades da música favorecer o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras e relacionais. A falta de uma sala para se trabalhar com o som, ou mesmo de um laboratório de música com equipamentos, instrumentos e materiais, inviabiliza ampliarmos os estudos nessa área e, por conseguinte, sua consolidação como área de conhecimento. Isto porque essa estrutura

---

<sup>31</sup> *Ensino de música nas escolas públicas de Fortaleza: entre a lei e a realidade* (2016), *Experiências educativo-musicais na formação de um habitus musical* (2020) e *Musical education today: (re) affirmation of creative practices in music teaching* (2020).

apropriada para ensinar música é via e condição para uma atitude educativa que necessariamente instiga o “despertar musical” na escola que nos propõe (DELALANDE, 2019).

A escola é o lugar de se conceder ensejo a uma educação sonora e musical significativa para nossos estudantes, e – por que não? – um contato e uma aproximação com esses instrumentos musicais. Assistimos nas escolas instrumentos musicais sem a devida manutenção, ou mesmo sua perda, sem um local adequado para sua conservação. Sem uso, esses instrumentos findam inutilizados, sem ao menos terem sido tocados por um estudante na escola (ver Figura 4)<sup>32</sup>.

Figura 4 – Instrumentos musicais que nunca foram utilizados



Fonte: arquivo pessoal (2021).

Em nossa análise, em resposta ao que justificaria essas dificuldades evidenciadas, chamaram-nos a atenção: a falta de apoio do poder público na criação e proposição de políticas de incentivo à educação musical escolar, à míngua de espaço adequado para as atividades do ensino de música, ausência de recursos musicais e pedagógicos, a disciplina artes com carga horária insuficiente, sem contar com a divisão dessa disciplina com as outras linguagens, utilização da música no contexto escolar apenas como recreação, além da exigência da polivalência do professor de artes.

Acerca da polivalência, destacamos aqui as análises de Figueiredo e Meurer (2016), quando constatam que a prática escolar no ensino da música como componente curricular da arte reforça a polivalência que ainda se observa nesse âmbito, aqui expressa em três situações distintas:

- (1) um professor mantém a prática polivalente, incluindo conteúdos de várias linguagens artísticas, tratando todas elas de maneira superficial, já que não seria

---

<sup>32</sup> Registro nosso ao nos depararmos com instrumentos musicais dentro de um depósito de material em uma escola municipal de Fortaleza. Esses instrumentos foram descartados, pois ficaram inutilizados e sem condições de uso, e nunca foram tocados.

possível atuar de forma consistente em todas as áreas artísticas a partir da formação em curso de educação artística de quatro anos de duração; soma-se a esta questão a quantidade da carga horária destinada às artes nos currículos escolares, que, de modo geral, é insuficiente para o desenvolvimento de ações mais consistentes em todas as linguagens artísticas no currículo; (2) um professor atua de forma polivalente, mas com ênfase em uma das áreas, normalmente aquela que foi objeto de sua habilitação específica; esta prática enfatiza a importância da habilitação específica, que prepara melhor o professor para sua atuação na escola; a inclusão de elementos de outras áreas artísticas se dá, em muitos casos, de maneira superficial, não contribuindo para uma formação consistente e relevante para os alunos em diferentes linguagens artísticas, pois isto demandaria professores específicos e habilitados nas diferentes áreas; (3) um professor atua em sua área específica de formação, oferecendo experiências mais significativas no currículo escolar; esta prática pode ser encontrada especialmente nos sistemas educacionais privados, assim como em alguns sistemas educacionais públicos, onde são contratados professores para cada linguagem artística, entendendo a necessidade de qualificação específica do profissional que atua nos diversos níveis da educação básica (FIGUEIREDO; MEUHER, 2016, p. 518-519).

Essa perspectiva da polivalência como exigência para o exercício profissional do docente em artes é imposta aos professores de música de Fortaleza, e foi apontada por eles como um dos grandes desafios que ainda precisam ser ultrapassados. Este fato foi identificado no relato de um deles, a seguir:

O ensino de música é parte do conteúdo da disciplina de artes, que contempla, também, outras linguagens artísticas. Esse fato gera dificuldades diversas, tais como, falta de foco no ensino de música, a necessidade de formação polivalente, muito embora a minha formação seja em música (PROFESSOR 13).

Esses desafios se somam a tantos outros destacados pelos professores, quando apontam as dificuldades que ainda se exprimem para uma educação musical escolar consistente. Esses docentes apontam, ainda, como dificuldades: a flexibilidade nas abordagens de acordo com cada área do ensino de artes, a ausência de um material didático específico para o ensino de música, além do desinteresse dos estudantes por aprender um instrumento – nem todos os alunos estão interessados em aprender sobre música, outros têm interesse, mas são muito inibidos para se dispor a fazer alguma prática musical em sala.

Mesmo com todos esses empecilhos para a realização das atividades musicais na escola, identificamos, nas respostas quanto à disponibilidade de instrumentos musicais para as aulas, o fato de que há escolas que não possuem nenhum material para essa atividade, evidenciando uma escassez de recursos. Ainda assim, todos os professores responderam que utilizam instrumentos em sala de aula, mesmo que a maioria deles não tenha uma regularidade e aplicabilidade em suas aulas.

Há certa dificuldade nas escolas públicas para a aquisição e manutenção de instrumentos musicais. Por tal pretexto, indagamos acerca do que as escolas dispõem para suas aulas de música, e os professores indicam a maior disponibilidade dos seguintes



instrumentos nas instituições: violão, teclados, alguns instrumentos de percussão e flautas. Eles relatam, entretanto, que são poucos e insuficientes quando disponibilizados pelas instituições de ensino, indicando um quadro de precarização material das condições de trabalho dos professores de música da escola pública de Fortaleza. Haja vista a falta de recursos materiais nas escolas, os professores relatam que disponibilizam os seus instrumentos musicais para as aulas de música, muitas vezes equipamentos sonoros, projetores de imagem (*Datashow*), livros ou mesmo materiais didáticos. Eis o que se sobressaiu na resposta de um dos professores quanto ao material que utiliza em suas aulas:

Os instrumentos musicais, livros, projetor, computador, mesa de som, dentre outros materiais, são todos meus [...] (PROFESSOR 6).

Na maioria das vezes as escolas dispõem apenas de violões acústicos e tenho que levar o meu quando ocorrem apresentações (PROFESSOR 12).

Evidenciamos, nas muitas atividades realizadas por esses professores, a necessidade de uma organização prévia dos conteúdos para alcançarem as aprendizagens e que, na qualidade de educadores, não prescindem do planejamento<sup>33</sup> e da escolha dos conteúdos, assim como da metodologia utilizada para a exposição desses teores. Dessa forma, foi identificado por meio dos questionários que esses professores de música consideram o quão importante se faz o planejamento para a realização de uma boa prática educacional, pois quase 70% dos docentes entrevistados dedicam mais de 04 horas semanais se debruçando na organização das suas aulas, o que indica um nível de compromisso, responsabilidade, rigor metodológico na condução das atividades de ensino e na atuação deles em sala de aula.

Essa realidade indica a necessidade de não se trabalhar apenas de modo espontâneo, sem um objetivo claro a ser alcançado, ou mesmo se utilizando da metodologia de ensino meramente expositiva, mas que façamos uma intervenção crítica e uma contextualização sobre a proposta ou atividade praticada. Um deles atenta para a necessidade de expor o conteúdo de forma contextualizada, promovendo, assim, uma reflexão mais apurada sobre as questões postas pelos professores nas aulas de música. O professor elucida esse ponto, ao revelar que: “[...] sempre que trabalho com a história da MPB, apresento canções dos gêneros musicais estudados. Na realidade, não se trata de uma aula meramente expositiva” (PROFESSOR 11). Sua prática denota a necessária urgência de rompermos com os modelos cristalizados do ensino, que apenas exibem um conteúdo sem garantir a participação e a interação, tão salutaras ao desenvolvimento educacional.

---

<sup>33</sup> Atualmente, no plano de cargos e carreiras dos professores de Fortaleza, é destinado, por lei, 1/3 da carga horária para planejamento das aulas.

Relativo à melhoria das condições de trabalho, as respostas dos professores ainda ressaltaram a falta de apoio dos órgãos competentes, que não ofertam as condições necessárias para o desenvolvimento de suas atividades. Assim, esses docentes identificaram a noção de que a escola deveria oferecer aos professores de música, para o desenvolvimento de práticas educativo-musicais criativas e significativas, um espaço adequado, instrumentos musicais diversos e condições para que os estudantes permaneçam nas aulas, uma vez que a comunidade é bem carente de música. Tal indicativo, que chama atenção nas respostas, é o vínculo estabelecido com a comunidade e com os discentes, ao ponto de perceber esse aspecto tão subjetivo, no que corresponde à relevância da música.

Esse espaço específico para essa disciplina que os professores tanto requisitam é uma sala de música, além de maior quantidade e diversidade de instrumentos musicais. Suas respostas foram as seguintes: i. Uma sala específica para aula de artes/música e violões; ii. Uma sala ampla com variedade de instrumentos; iii. Uma sala que dê condições para ensinar música, pode ser distante das outras salas, com tratamento acústico e materiais. Havendo essa possibilidade, utilizando-se de verbas públicas enviadas às escolas, o professor de música teria um maior quantitativo de aparato musical para desenvolver aulas melhor; iv. Espaço adequado para o ensino de música; v. Sala de música, instrumentos musicais, armários para organização e conservação dos materiais; vi. Espaço apropriado (sala de música) e material adequado (instrumentos e acessórios); vii. Computador, caixa de som e instrumentos de percussão.

No que é atinente ao apoio da gestão escolar na realização das atividades, os professores reconhecem o seu esforço para manter uma relação de trabalho amistosa com a comunidade escolar, mas consideram que a gestão seria capaz de “ter mais boa vontade” (PROFESSOR 9) e apoiar mais algumas atividades que são ofertadas pelos próprios docentes de música, uma vez que essas ações promovidas com o apoio da gestão tendem a ter maior legitimidade junto à comunidade escolar. Nesse caso, a resposta do Professor 11 sugere que “A escola deveria oferecer oficinas ou cursos ligados à prática instrumental ou a musicalização, pois, geralmente, essas atividades são organizadas pelos próprios professores, algumas vezes sem contar com o apoio da gestão da escola”.

Afetados pela real situação escolar vivenciada com a pandemia da Covid-19, nesta pesquisa nos foi oportuno perguntar aos professores de música quais foram os principais impactos que eles tiveram no desempenho de suas atividades docentes nesse período. Nesse caso, as respostas obtidas a esse questionamento denunciam o descompasso da escola pública na utilização de ferramentas tecnológicas e metodologias direcionadas para a educação nesse

novo contexto. A falta de estrutura se tornou ainda mais evidente com a implementação do ERE, escancarando as dificuldades mais latentes dos docentes e discentes, em razão da falta de acesso à *Internet*, *chips*, aparelhos, computador e *tablets*, dentre outros recursos para as aulas nesse atual momento<sup>34</sup>. As respostas de dois professores ao questionário revelam o choque nesse período:

A própria realização das atividades em razão das estruturas precárias em que o ensino remoto está acontecendo (PROFESSOR 7).

Falta de recursos por parte da escola e dos alunos. Falta de políticas de enfrentamento ao cenário atual (PROFESSOR 8).

Essa realidade, que nos mostrou a necessidade de uma reinvenção, além de nos indicar novos desafios, (re)inaugurou e trouxe à tona as já precárias condições de trabalho docente tão anunciadas na luta diária. Assim, a resposta do Professor 5 evidencia as dificuldades no uso de instrumentos musicais para as aulas de música quanto à adaptação ao novo contexto e revela as consequências em sua prática docente da

Ausência dos instrumentos musicais tradicionais e a adaptação das atividades para a perspectiva de instrumentos musicais virtuais e uso de tecnologias (PROFESSOR 5)

Desse modo, as novas e as atuais modalidades de ensinar música na escola refletem as (já existentes) dificuldades, bem como as carências materiais e pedagógicas no ambiente escolar – o que dá indícios de que, no Brasil, as medidas de contenção à pandemia (tanto no que concerne ao social quanto nos aspectos pedagógico e educacional) não foram sanadas com políticas públicas eficazes de enfrentamento que reduzissem o choque devastador na vida de todos, principalmente dos mais pobres.

As ações de apoio pedagógico desenvolvidas pelas secretarias educacionais para tentar minimizar o estrago no ano escolar e, por conseguinte, nas aprendizagens oriundas desse processo foram, tão somente, de contenção do acesso às unidades escolares. Nesse processo, a merenda escolar, antes distribuída no refeitório da escola, passou a ser destinada às famílias, numa tentativa de garantir a permanência e o vínculo do aluno com a instituição. Assim, para assegurar a continuidade das aprendizagens, os docentes tiveram de implementar o ERE e, assim, passar a interagir com os estudantes por meio de grupos de *WhatsApp* e aulas *on-line* mediatizadas pelas plataformas digitais, que, até então, eram metodologias desconhecidas e/ou não utilizadas com certa regularidade por esses professores, em virtude da

---

<sup>34</sup> Somente em abril de 2021, a Prefeitura Municipal de Fortaleza passou a entregar *tablets* e *chips* para reduzir a exclusão de grande parte dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, possibilitando melhorias no ensino remoto.

escassez desses equipamentos nas escolas públicas – ponto, inclusive, que se destaca na fala dos Professores 11 e 13, quando atentam para o fato de que:

Estamos nos adaptando à realidade do ensino remoto, e tive que buscar alternativas para tornar as aulas menos monótonas. Aplicativos como o Kahoot e o Word Wall ajudam bastante, pois trazem o ensino a partir de brincadeiras. E tanto alunos do ensino fundamental quanto do ensino médio participam mais ativamente quando uso esses recursos (PROFESSOR 11).

As aulas estão sendo ministradas remotamente, via WhatsApp e, eventualmente, no Google Meet, o que dificulta muito o aprendizado (PROFESSOR 13).

Atentamos para o fato de que a pandemia pegou todos de surpresa, escancarando uma realidade social e educacional já conhecida por todos nós, trabalhadores da educação, e que, há muito tempo, padecemos: o “mal-estar social” e a agudização das já precárias condições de nossos afazeres educacionais diários.

A realidade mudou, e descortinou a pauperização das escolas, porquanto elas não estão preparadas e equipadas com recursos tecnológicos acessíveis a todos, muito menos para essa reorganização curricular imposta pelas atuais modalidades sociais da existência humana no atual contexto da pandemia. O avanço da tecnologia e a modernização da sociedade, há muito tempo, exigiam uma mudança substantiva no modo de se ensinar na escola. Haja vista uma nova sociedade, novos sujeitos, no entanto, ainda persiste a mesma escola.

Uma das grandes perdas nesse âmbito é identificada pela impossibilidade de se aprender de modo coletivo, de conviver e aprender com o outro, porquanto essa apreensão do conhecimento é, em grande parte, mediada por práticas sociais e coletivas. E essa possibilidade de aprender em sala de aula com o uso de recursos e de metodologias adequadas ao ensino que vise à apropriação desse conhecimento de modo qualitativo ainda é um dos grandes desafios educacionais deste tempo histórico.

Nesses termos, quando se inviabilizam tais possibilidades de aprendizagens, abre-se uma fissura social irreparável. Tal como nos adverte Santos (2020), “[...] estamos vivendo tempos de incertezas”, tempo de se inimaginar o social. E é nesse novo/velho tempo que nos vemos impelidos a buscar estratégias de superação aos novos desafios que se exprimem. Nesse caso, parece-nos que reinventar virou palavra de ordem. Precisamos compreender, no entanto, que inovar não significa apenas soterrar as grandes descobertas já feitas à extensão da história pela humanidade, mas de se somar tais achados, considerados avanços dentro da investigação científica e, assim, escolhermos dentre o rol desses achados o que melhor atenda a situação atual. O que estamos considerando é que não podemos prescindir de práticas já

consolidadas no terreno educacional e que produzem efeitos sociais promissores por modismos que não se sustentam nesse universo complexo do ensino, do fazer educacional.

Sabemos, todavia, que a recomposição pedagógica é necessária e é passível de nos trazer inúmeras possibilidades de ampliação desse universo social e educacional que é cada vez mais complexo. E, dessa complexificação da sociedade, de seus recursos e, por conseguinte, das relações sociais que se estabelecem nesse novo cenário que se apresenta, mencionamos a inserção da tecnologia digital nos diversos espaços da vida em sociedade e sua influência no modo de vida, notadamente na educação, ou seja, no processo de apropriação do conhecimento e de aprendizagens significativas. A tecnologia, que até pouco tempo dividia opiniões sobre sua importância (maléfica ou positiva) no âmbito educacional, virou uma das opções mais possíveis e/ou eficazes para tentar diminuir o “estrago” que esse cenário nos impôs.

Santos (2020, p. 28) discute sobre as lições deixadas pela pandemia, que são imensuráveis e deixarão marcas indeléveis no destino que nos aguarda. Exprime que “[...] Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto”.

Os desafios são imensos. Indicamos como um dos maiores ensinar nesse formato de ERE, mantendo a qualidade desse ensino, não prescindindo de uma relação mais próxima com o estudante, garantindo, assim, o processo de autonomia do professor e do estudante nas relações que são próprias do ensino.

Assim, as conclusões dos professores se somam aos argumentos aqui expressos, quando reconhecemos que a demanda por novos saberes na atualidade impõe uma recomposição pedagógica na busca pelos resultados mais qualitativos, além de reforçar o apelo de que a formação dos professores deve ser contínua. Um dos professores de música revela que, nesse período, “Nenhuma das aulas do município está sendo síncrona, aprendi a gravar, editar e publicar minhas aulas no *YouTube* para possibilitar o acesso deles em qualquer momento” (PROFESSOR 1). Como nos exprime Paulo Freire (1996, p.13), “somos sujeitos aprendentes, sempre, e devemos assumir certa curiosidade epistemológica”.

Quanto aos aspectos negativos de se ensinar no atual contexto educacional, os professores relataram que muitos são os desafios a serem transpostos, dentre os quais estão:

A pequena quantidade de alunos nas aulas remotas, em razão de vários fatores e da falta de apoio na aquisição de aparelhos tecnológicos (PROFESSOR 10).

A Falta de condições de aparelhos e Internet (PROFESSOR 2).

A limitação decorrente do acesso à Internet. Nem todos os alunos têm possibilidade de acesso imediato e síncrono às aulas (PROFESSOR 3).

A impossibilidade de práticas coletivas, como o impedimento de maior repercussão no trabalho docente diário desses professores na pandemia (PROFESSOR 12).

A fala do Professor 4, a seguir, é bastante expressiva e denota certo descontentamento com a atual realidade do ensino no formato remoto. Exprime um desabafo que ressoa nas demais falas: “[...] com as aulas *on-line*, meu trabalho foi completamente prejudicado”. Os professores reafirmam a necessidade de um contato direto entre professores e estudantes e, mais ainda, a interação entre os próprios estudantes como elemento imprescindível e potencializador para o desenvolvimento das atividades em música, mesmo que esta aconteça perpassada pela disciplina de artes. Nesse caso, consideram salutares a presencialidade das práticas educativas, e ressaltam que:

O contato com os jovens é fundamental, e sabemos que foi isso que a pandemia mais afetou. Então, considero todo o trabalho na disciplina de música/artes prejudicado. Atualmente, o trabalho é meramente contratual. O que ainda consigo extrair dos alunos são reflexões acerca do conteúdo trabalhado (PROFESSOR 9).

O meio *on-line* impediu que eu trabalhasse música nos horários curriculares, pois são muitos alunos. O quantitativo impede que eu atenda de um por um e a Internet impede que eu faça com todos ao mesmo tempo. Então, a parte de música ficou restrita à história da música e apreciação musical (PROFESSOR 6).

Assim, destacam-se pontos do terreno formativo e dos saberes necessários à prática pedagógica de singular notoriedade. Propomos, então, outra pergunta, que leva em consideração a importância da formação acadêmica e da influência dos conhecimentos adquiridos nela para um desempenho qualitativo do fazer docente. Indagamos se eles consideravam que sua formação acadêmica na graduação em música promoveu conhecimentos favoráveis ao exercício da sua prática docente no ensino de música na escola. Obtivemos, então, o Gráfico 4 reproduzido na sequência.

Gráfico 4 – Conhecimentos docentes na graduação em música



Fonte: elaboração própria (2021).

Desse modo, analisando as respostas obtidas por via do questionário, verificamos que sete professores consideraram que a formação acadêmica promoveu conhecimentos e saberes que favoreceram o seu exercício profissional da docência na escola. Esses professores

indicaram influência positiva da formação acadêmica ofertada no âmbito de sua formação inicial. Esses dados revelam que sua formação acadêmica possibilitou a esses professores em seu percurso formativo uma base teórica que lhes desse segurança e sustentabilidade às práticas educativo-musicais desenvolvidas por eles em sala de aula.

Não obstante, quatro professores de música indicaram que os conhecimentos e experiências vivenciados durante a formação não tiveram o alcance esperado ao ponto de produzirem os saberes essenciais ao exercício profissional no âmbito da educação básica. Relataram fragilidades na formação acadêmica, ao reconhecerem a existência de lacunas nesse espaço de formação universitária, o que nos leva a deduzir que, para esses docentes, as experiências vivenciadas no âmbito acadêmico não foram sólidas o suficiente para agregarem conhecimentos e vivências à prática docente musical. Inclusive, o Professor 8 não reconhece a promoção de conhecimentos para a prática docente, visto que é licenciado em educação artística com habilitação em música, ou seja, sua graduação não ocorreu no curso de música<sup>35</sup>.

O Quadro 7, abaixo, indica, com base nas respostas desses professores ao questionário, os saberes da formação que eles consideram necessários à atuação do docente de música e que não foram contemplados no decorrer da sua formação acadêmica.

Quadro 7 – Saberes não ofertados na formação inicial dos professores de música de Fortaleza

<b>SABERES NÃO PRESENTES NA FORMAÇÃO INICIAL</b>
O entendimento do espaço, ou diferença cultural, entre o professor e seu estudante, e de como construir essas pontes. Como entender o espaço da escola e como a arte se encaixa nesse espaço.
Uma visão mais abrangente do ensino de arte na escola que possibilite o exercício do professor polivalente como é exigido no currículo do município.
Didática dos instrumentos musicais.
Como lidar com as dificuldades impostas pela realidade das escolas da rede pública.
Experiência pedagógica e metodológica.
Conhecimento de ensino coletivo, comportamento de crianças por etapa de ensino, desafios educativos e estruturais dentro do ambiente escolar.
Sinto falta da didática. Tive que buscar em outras fontes as noções de como organizar e gerir uma aula.

Fonte: elaboração própria (2021).

No rol dos quesitos mencionados, podemos perceber como esses saberes foram sendo consolidados, e destacamos aspectos que envolvem a constituição dos saberes coletivos

<sup>35</sup> No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Música, deparamo-nos com o objetivo específico do Curso de Educação Artística – Licenciatura com Habilitação em Música da USP, que é a formação do professor de música para atuar no ensino fundamental e médio. Essa formação pretende ser profunda e ampla o suficiente, tanto no campo da música quanto no da pedagogia, para que esse profissional amplie as suas funções em áreas afins, como, por exemplo, a pesquisa em educação musical e nas interfaces desta com outras áreas, o desenvolvimento de materiais didáticos para a área de música, a composição de peças didáticas e estudos musicais, o desenvolvimento de novas tecnologias no campo do ensino da música. Disponível em: <https://sistemas.ffclrp.usp.br/down.php?id=134&d>. Acesso em: 10 jan. 2022.

desses professores presentes na sua formação acadêmica. Foi identificado, a partir das respostas, o quanto se faz necessária a inclusão de experiências formadoras significativas que sejam capazes de promover a consolidação de um perfil identitário docente do professor de música que lhes possibilitem um conhecimento prévio dos desafios presentes na escola pública e de sua realidade, preparando esse professor para ultrapassar as inúmeras barreiras da nossa profissão, além de fomentar maior compreensão interdisciplinar das linguagens artísticas na disciplina de arte.

Perguntamos sobre quais os conhecimentos que sua formação universitária não ofereceu e que consideram que fazem falta em sua atuação docente. Para o Professor 1, sua formação deixou a desejar em alguns aspectos, os quais ele informou que faltou em sua formação universitária: “O entendimento do espaço (ou diferença) cultural entre o professor e o estudante e como construir essas pontes. Como entender o espaço da escola e como a arte se encaixa nesse espaço”.

A resposta desse professor indica que a diferença cultural entre professor e aluno ainda se traduz em um dos entraves à comunicação e ao desenvolvimento de atividades educativas significativas, mesmo reconhecendo a necessidade de se fortalecer o repertório cultural dos estudantes. Também tece reflexões sobre como o componente curricular da música, por intermédio da arte, vai favorecer essa ampliação dentro das reais condições com que esse componente está sendo ofertado no currículo escolar na atualidade e de como construir pontes com os estudantes nessa realidade desalentadora.

O ponto acima suscitado se alinha, diretamente, com as dificuldades enfrentadas pelos professores em seu exercício docente diário no âmbito da escola pública, elucidado quando o Professor 6 relata que sua formação não lhe concedeu ensino a conhecimentos que o ajudassem a lidar com as dificuldades impostas pela rede pública. Outras lacunas na formação dos professores de música foram expressas por eles: didática dos instrumentos musicais, experiência pedagógica e metodológica, falta da didática e da gestão da sala de aula (como organizar e gerir uma aula).

Assim, em seu relato, o Professor 3 expressa que sentiu falta, na sua formação acadêmica, de “Uma visão mais abrangente do ensino de arte na escola que possibilite o exercício do professor polivalente como é exigido no currículo do município”, o que evidencia uma das principais dificuldades do professor de música do município de Fortaleza: a polivalência, pois o docente de música precisa adquirir conhecimentos em várias linguagens da arte para atuar na sala de aula. Sua resposta revela que os cursos de formação não atendem a essa demanda.

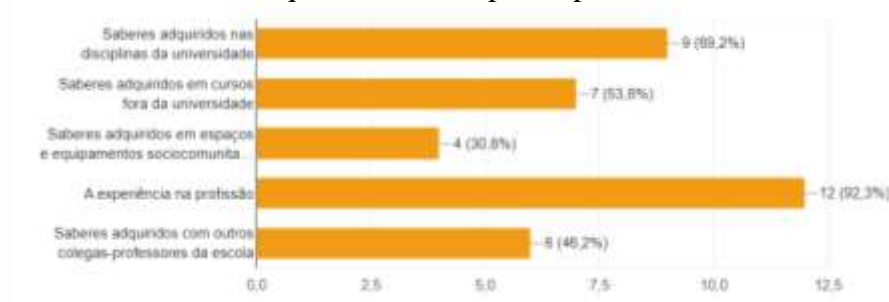


Outro aspecto relevante para a indagação ainda se reflete na fala do Professor 8, ao destacar que sua formação deveria ter se direcionado mais para as práticas de ensino coletivo e de uma formação que possibilitasse conhecimentos para entender o comportamento das crianças por etapa de ensino, além dos já relatados desafios educativos e estruturais dentro do ambiente escolar. Esse fato também é descrito na resposta do Professor 12, quando assevera que: “Percebi, na prática, que o processo de musicalização dos alunos (crianças e adolescentes) necessita de conhecimentos mais aprofundados sobre a psicologia da educação”. O docente destaca a necessidade de um “aprofundamento das conhecidas metodologias ativas já desenvolvidas ao longo da história, como: Kodaly, Orff, dentre outros teóricos do universo musical”, além da necessidade de um “[...] maior aprofundamento na cultura musical do nosso país, visto que a grade curricular do curso de música que fiz era praticamente toda organizada em padrões musicais eurocêntricos”, onde tece uma crítica ao processo de colonização, e como alternativa a valorização da cultura musical local.

Ainda sobre as lacunas na formação dos professores de música, as respostas de dois professores se alinham por considerarem que as experiências na formação lhes foram oportunas, agregando-lhes saberes necessários ao exercício da docência em música. Uma delas merece atenção, quando ressalta que sua inserção em programas de formação docente, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foi essencial para garantir uma imersão na realidade da cultura escolar pública. Nas palavras de um dos professores, reconhecemos essa importância de um *continuum* formativo: “A minha experiência com o PIBID foi fundamental! Preparou-me para as mazelas do ensino público” (PROFESSOR 9). E destacamos, ainda, a resposta do Professor 13, quando considera adequada sua formação universitária para a atuação docente no ensino de música na escola.

Sobre o que os professores entendem como o que mais contribui para sua prática no ensino de música na escola, a leitura do Gráfico 5, abaixo, indica que eles consideram a experiência na profissão a maior fonte de saberes para sua prática docente.

Gráfico 5 – Saberes que contribuem para a prática docente



Fonte: elaboração própria (2021).

Desse modo, pela decodificação do gráfico, é notório que nove deles consideram os saberes adquiridos em sua formação acadêmica na universidade relevantes para a sua prática.

Dando prosseguimento ao estudo, perguntamos aos professores de música se utilizavam algum teórico/educador musical para fundamentar sua prática na escola. Dentre eles, quatro afirmaram que não recorrem a nenhum teórico específico para fundamentar sua prática, ao passo que nove responderam que “sim”, revelando que o conhecimento teórico de suas formações lhes auxilia na fundamentação de suas práticas, além dos autores que fazem parte de seu universo profissional artístico, resguardadas as preferências de estilos e gostos musicais de cada um.

Dentre os que responderam positivamente, evidenciamos que alguns dos estudiosos indicados por esses professores também compõem nosso *corpus* teórico, os quais embasam e servem de sustentação para a tese ora sob relação. Dentre os nomes revelados pelos sujeitos em suas respostas que convergem com nosso estudo, mencionamos Schafer e Koellreutter, no entanto, muitos outros foram citados como referências: Ausubel, Gainza, Gordon, Swanwick, Albe Keith, Dalcrose e Nicole Jeadot, dentre muitos.

O Professor 12 evidencia que, do ponto de vista musical, algumas das personalidades artísticas – como Kodaly e Dalcroze, conhecidos pelo uso dos métodos ativos, tiveram muita influência sobre seu trabalho em virtude dessa metodologia desenvolvida por eles. Já do ponto de vista pedagógico, uma investida no âmbito da formação continuada fez com que ele se interessasse pelos estudos sobre a teoria histórica cultural vygotskyana, temática sobre a qual este mesmo professor ora se debruça em seus estudos.

As respostas dos professores, quase na integralidade, revelaram o aspecto crucial da importância de uma sólida formação docente-musical, inicial e continuada, assim como em seus percursos artísticos musicais como elementos formadores do *habitus* docente-musical, tecido com amparo no seu envolvimento nessas experiências. Tal aspecto nos remete à dimensão valorativa da formação continuada, que colabora para a incorporação de uma prática escolar autêntica, constituída com procedência em atividades, experiências e vivências que, ao mesmo tempo em que são singulares, constituem-se práticas sociais que carregam saberes específicos desse universo formativo.

Consideramos, a partir dos dados coletados no estudo, que as práticas desenvolvidas por esses professores elencam um conjunto de saberes educativo-musicais exponenciais à formação de um *habitus* docente-musical na reflexão expressa: “Eu mesmo

sou fruto desse tipo de oportunidade. A música é uma porta de entrada de valores positivos, respeito, ética, moral e trabalho em grupo” (PROFESSOR 9).

Portanto, é possível afirmar, com base na análise dos dados, que os saberes da profissão são sociais e construídos na experiência. Ou seja, no permanente fazer docente. Fato evidenciado quando indagamos sobre as características das experiências e/ou gostos (pessoal/profissional) construídos/desenvolvidos a partir da atuação docente no ensino de música.

A fala abaixo retrata alguns dos aspectos formativos trabalhados a partir de sua prática

Trabalhar com repertórios mais amplos e músicas folclóricas. Além disso, aprendi a gostar de falar de aspectos da cultura brasileira (Darcy ribeiro) e ensinar sobre o básico de outras linguagens artísticas, nunca no sentido de substituir os devidamente licenciados, mas propor reflexões sobre as outras linguagens aos estudantes e incentivar aqueles que tivessem interesse nessas vertentes, mostrando a eles possíveis caminhos (PROFESSOR 1).

Sobre a importância da formação continuada, é necessária reformulação educacional, é oportuno trazer as contribuições de Schafer (1991, p. 277-278), extraídas de seu texto “O rinoceronte na sala de aula”, publicado na obra “O Ouvido Pensante”. O autor canadense recomenda, nesse ensaio, a utilização de métodos novos e mais eficazes do que o ensino tradicional, também criticado por Freire, por ser uma “educação bancária”, que parte do princípio de que o sujeito (o aluno) é vazio e de que nele se depositam conteúdos, o que não lhe enseja uma atitude reflexiva diante do mundo. Essa prática obsta qualquer criatividade, curiosidade ou a imaginação do estudante, pois é esforço que leva apenas a uma memorização que não alcança o nível da compreensão. Assim, propõe uma prática educativa que ofereça experiências concretas do fazer musical criativo como centro do currículo. Para Schafer (1991, p. 279):

A aula de música é sempre uma sociedade em microcosmo, e cada tipo de organização social deve equilibrar as outras. Nela deve haver um lugar, no currículo, para a expressão individual; porém currículos organizados previamente não concedem oportunidade para isso, pelo fato de seu objetivo ser o treinamento de virtuosos, e, nesse caso, geralmente falha (SCHAFER, 1991, p. 279).

Fazeres educativos musicais criativos constituem a proposta central no currículo para fazer ressoar desses saberes a mais sublime expressão humana. E, para que isso aconteça, é preciso dar preferência a um fazer musical arrimado na “criatividade humana”. O autor evidencia que “[...] não há dúvidas que a escola é o melhor lugar para a educação musical,

pois é na escola que aprendemos e crescemos enquanto seres humanos, e conseqüentemente aperfeiçoamos nossa capacidade de criar”.

Os aspectos agora mencionados são pertinentes e se refletem nas respostas ao questionário aplicado sobre quais saberes, competências e habilidades são necessárias/imprescindíveis para a prática docente no âmbito específico do ensino de música. Dentre esses saberes, foram elencados os descritos no Quadro 8, abaixo, e que, ao nosso entender, estão relacionados aos aspectos pessoal, pedagógico e musical. Desse modo, os professores de música de Fortaleza destacaram os seguintes saberes que sintetizamos a seguir.

Quadro 8 – Saberes necessários às práticas do professor de música

PROFESSOR	SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE EM MÚSICA
P1	Saber trabalhar com voz, corpo e processos de desenvolvimento de musicalidade básica.
P2	Audição correta (afinação do professor).
P3	A capacidade de ensinar música sem o auxílio de instrumento e a partir das afinidades do aluno com gêneros musicais.
P5	Experiência com ensino de música: didática específica para o instrumento/voz; domínio da teoria musical e de seus elementos; experiência com ensino de música em diferentes perspectivas (faixa etária/estilos musicais).
P6	Noções de percussão, técnica vocal, canto coral, instrumento harmônico e flauta doce.
P7	De fato, ir para o “chão da escola”.
P8	Saber entender a diferença de alunos de 6 a 9 anos, conhecer a cultura da comunidade assistida. Ter uma boa relação com os seus pares e gestão.
P9	Acredito que o principal é QUERER SER PROFESSOR, e tentar entender a realidade nua e crua que é a escola pública! No mais, é trabalhar dentro das possibilidades que você tiver disponível na unidade, que, muitas vezes, pode ser zero. Trabalhar atividades que possibilitem a criatividade e a reflexão dos alunos e não depender de recurso ou “boa vontade” de gestores, distritos ou políticos.
P10	Conhecimento teórico e prático dos conteúdos, planejar, elaborar e desenvolver propostas, administrar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.
P11	Ensinar um instrumento ou o canto não é tarefa fácil. Temos grandes violinistas, por exemplo, que são professores medíocres e vice-versa. No meu caso, eu busco tornar o ensino uma atividade mais prática do que teórica. A teoria vem em decorrência do que você assimila, do que internaliza. Primeiro, trabalho os sentidos, para, depois, explicar como aquilo funciona teoricamente.
P12	Conhecer as metodologias ativas já desenvolvidas. É importante, também, um mínimo de conhecimento de psicologia da educação, pois os desafios superam os limites da música, visto que o público está inserido em um contexto histórico cultural que precisa ser compreendido pelo professor, para que, assim, ele promova um ambiente que faça sentido não só para ele, mas, também, para os alunos e alunas.
P13	Tocar algum instrumento musical ou cantar. Ter conhecimentos de didática musical. Conhecer o contexto escolar.

Fonte: elaboração própria (2021).

Cantar e tocar um instrumento musical são saberes que já se espera de um docente de música. No entanto, não podemos esquecer que há saberes imprescindíveis em sua prática e em sua formação docente, que devem ter domínio para lecionar nas escolas públicas: o conhecimento da didática musical, dos gêneros musicais, da teoria e da prática musical.

As respostas dos professores de música participantes da pesquisa descritas nos questionários se alinham com os estudos de Louro (2015, p. 39), em sua obra “Música e educação”, quando defende a necessidade de saberes do âmbito da formação docente como essenciais ao desenvolvimento de suas atividades docentes. Tal é explicitado pela autora, quando evidencia que “[...] para ministrar aula de música é fundamental saber sobre música, metodologias, abordagens diferenciadas, estratégias pedagógicas, psicologia cognitiva”. Nesse sentido, ela postula, ainda, a necessidade de conhecer o funcionamento do “[...] aparato neurológico que se destina à aprendizagem, levando em consideração o desenvolvimento motor e emocional, bem como os aspectos referentes aos problemas de aprendizagem, transtornos, distúrbios e deficiências”.

Dessa forma, notória importância têm os estudos e pesquisas de Serrano e Peñalba (2019, p. 101-102), quando destacam a relevância para a seara educacional de se conhecer três características – pessoais, musicais e pedagógicas – que qualificam o trabalho do professor de música e são passíveis, assim, de surtir efeitos positivos nos estudantes. Para melhor apreensão dessas características, organizamos no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Características dos professores de música expressas por Serrano e Peñalba

CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DE MÚSICA ESPANHÓIS		
Pessoais	Musicais	Pedagógicas
Paixão pela disciplina e a capacidade de transmiti-la; comunicação, cumplicidade e preocupação com os estudantes (Marchesi, 2007); Atenção individualizada, respeito e escuta (Zaragozà, 2009); Humanidade e compreensão ou flexibilidade, promovendo a educação integral de seus estudantes (Prieto, 2001).	Audição e memória auditiva adequada; Habilidades psicomotoras para interpretação musical instrumental, vocal e corporal; Domínio da escrita musical, criatividade e improvisação, e da história da música.	Projeto e programação curricular correta de acordo com os objetivos e tempo disponível, com conteúdo adequado e organizado de forma sequenciada, alcançando aprendizado significativo baseado na praticidade e integrando a teoria à prática (Prieto, 2001); Na sua atuação profissional, destacam-se três momentos essenciais: planejamento, aplicação e avaliação, e adequação às características específicas do corpo discente (Carrillo, 2015); Outros autores como Martínez-Izaguirre, Yáñez y Villardón-Gallego (2017) ressaltam outras competências como o trabalho em equipe, a comunicação com a comunidade educativa ou a integração de processos eficazes de orientação e tutoria.

Fonte: Serrano e Peñalba (2019, p. 101-102).

Para Serrano e Peñalba (2019, p. 103), essas três características emergentes de sua pesquisa indicam possibilidades da utilização de práticas educativo-musicais habilitadas a criar as circunstâncias e ambientes favoráveis a uma educação musical de qualidade; educação que sirva de modelo de pessoa e de músico, fazendo valorizar a educação musical como fundamento de uma educação integral.

Propomos no questionário uma indagação sobre os conteúdos fundamentais a serem desenvolvidos pelos professores de música no currículo escolar. Das respostas descritas pelos respondentes, destacam-se aquelas destinadas às práticas coletivas e de conjunto, além das que se referem à prática musical ativa, estudo sobre a história da música e quanto aos repertórios regionais e nacionais. Oportuna, todavia, é a ressalva de um dos professores, quando faz uma crítica ao uso tão somente do instrumento e da escolha, apenas, de repertório erudito, tendência tradicional de ensino, sem considerar as regionalidades e as realidades desses estudantes. No entender do Professor 11, essa prática educativa privilegia um modelo de educação que somente repassa conhecimento, repetição sem reflexão, ou mesmo sem fazer uma conscientização sobre a indústria cultural de consumo: “É importante alertar aos alunos que o comércio musical é uma realidade e que cabe a ele escolher entre desenvolver ou consumir uma música descartável ou optar por fazer algo que tenha mais qualidade musical”.

Nesse aspecto relativo aos conteúdos essenciais ao ensino de música hoje, ainda se destacaram aquelas que se alinham à proposta de atividades e práticas criativas para o ensino de música, ou seja, as que desenvolvam

[...] a percepção dos alunos, desenvolver a sensibilidade ao universo sonoro em que eles estão inseridos, estimulando que se percebam, assim, como seres musicais. Isso ajuda não só na formação de músicos profissionais, mas também no desenvolvimento de uma sociedade mais crítica, mais cultural, mais musical (PROFESSOR 12).

Experiências profissionais, próprias da prática diária e/ou ensejadas no decorrer da formação acadêmica se destacam na resposta do Professor 1, quando exprime que “[...] a experiência da escola me ajudou a "transcrever" meu conhecimento da universidade para o universo escolar”. É este um aspecto essencial, que reflete a constituição da identidade docente e dos saberes formulados com suporte no seu percurso formativo e profissional.

Perguntados sobre a característica-experiência-gosto que adquiriram quando de sua atuação como docente. Identificamos similitudes, ao analisarmos as respostas. Estas revelaram que a formação do gosto musical e do repertório esteve vinculada às experiências formativas nas quais os sujeitos estavam imersos, fazendo-nos observar o quanto o ambiente cultural é factível de influenciar na formação do *habitus* docente-musical. Destarte, as

respostas dos professores, Quadro 10 abaixo, em sua maioria, sinalizaram que o acesso a uma formação sólida e de qualidade contribui, valiosamente, para a atuação docente.

Quadro 10: Características-experiências-gostos a partir da atuação docente

<b>CARACTERÍSTICAS-EXPERIÊNCIAS-GOSTOS A PARTIR DA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE MÚSICA</b>
Mudança na concepção acerca de estilos musicais que não faziam parte do seu gosto musical particular na apreciação de um outro repertório musical em uma aproximação com o repertório popular ampliando o seu repertório musical.
Experimentar outros instrumentos valorizando a diversidade instrumental.
Trabalhar música com alunos com necessidades específicas.
Arranjos musicais.
Ter acesso aos métodos ativos de educação.

Fonte: elaboração própria (2021).

O quadro acima evidencia que as experiências ao longo da docência vão sendo incorporadas à prática e passam a compor o *habitus* docente-musical do professor de música. Por isso, consideramos oportuno, ainda, destacar a resposta do Professor 5, quando expressa a ideia de que ter acesso a conteúdos formativos, em um *continuum*, contribuiu para sua atuação profissional. Para ele, foi muito importante ter estudado “Arranjos musicais, experimentar outros instrumentos, aproximação com o repertório popular e valorização da diversidade instrumental”.

Essa resposta evidencia a relevância dos conteúdos abordados nos cursos de formação e, por assim dizer, comprova que, por meio de uma inserção em vivências, sejam elas de natureza cultural, artística, educacional, dentre outras, são significativas e incentivam comportamentos, atitudes e valores que norteiam um modo de vida.

Fato observado, ainda, refere-se à maneira de “[...] ampliar o repertório musical e aprender a ensinar ensinando” (PROFESSOR 13); ou mesmo mudar sua concepção acerca de estilos musicais que não faziam parte do seu gosto musical, da preferência particular; ou seja, passar a gostar de um determinado repertório que não se tinha permitido conhecer. Desse modo, as experiências ensejadas durante a formação acadêmica contribuíram para constituir o *habitus* docente-musical conformado na permanente tecedura de suas vivências. Isso, de fato, corrobora as teses de autores do âmbito educacional, quando atribuem valor efetivo às experiências formativas e aos saberes docentes mobilizados nessa atuação como elemento potencializador à constituição da identidade docente e de seu perfil profissional.

Outro aspecto destacado pelos professores respondentes foi que essa formação lhes possibilitou “[...] dar mais atenção às músicas que os jovens estão escutando, para

conhecer e entender o motivo e o interesse deles e, também, contextualizar a minha abordagem”. (PROFESSOR 9). Evidente, ainda, nas respostas, foi o desenvolvimento da percepção do Professor 6 para “[...] a necessidade do afeto como fio condutor do aprendizado e o crescimento pessoal”, como nos apresenta o Quadro 11, abaixo, fazendo-nos perceber como a educação mediada por processos humanizadores e emancipatórios é constituinte do caminho para consolidar outro modelo de sociedade.

Quadro 11 – Poder transformador da música

A MÚSICA FORMA SUJEITOS MAIS	MENÇÕES
Críticos	6
Sensíveis	5
Criativos	3
Atentos	3
Responsáveis	2
Disciplinados	2
Realistas	1
Organizados	1
Resilientes	1
Socializados	1
Inteligentes	1

Fonte: elaboração própria (2021).

Em nosso questionário, sentimos necessidade de garantir uma voz ativa a esses participantes e, por isso, foi-lhes solicitado que fizessem um exercício de completar a seguinte frase: “A disciplina de música pode contribuir com a formação de sujeitos mais [...]”. Nesse caso, tivemos a feliz oportunidade de confirmar os achados de muitos estudos que postulam a inclusão desse componente curricular de maneira definitiva e que se reverte em importante elemento de transformação da realidade social de muitos educandos. Para os professores de música de Fortaleza, a presença efetiva da música na escola contribui para formar sujeitos que sejam mais críticos (com 6 menções), mais sensíveis (com 5 menções), criativos (3 menções), atentos (3 menções), responsáveis (2 menções) e disciplinados (2 menções). Assim, para expor as similitudes nas respostas, reproduzimos algumas das contribuições expostas pelos professores, que ilustram a contribuição da música na escola para formação dos estudantes, como a fala do Professor 12: “[...] a música contribui para formar estudantes mais críticos, mais ricos em cultura, com maiores habilidades de trabalho em grupo, mais sensíveis [...]”.

Reconhecemos que esses aspectos acima elencados pelos professores concorrem para reforçar a defesa da necessária importância da comparação da música, pois se mostram



essenciais, tanto no aspecto educacional quanto no social. Evidenciam-se os ganhos que a música oferece para o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos que foram observados por parte dos professores e os benefícios que se revertem na melhoria da relação entre os estudantes, quando envolvidos em práticas coletivas, e que se convertem em opções para fomentar a emergência de sujeitos protagonistas, ou seja, um sujeito político e mais ativo no espaço social.

Portanto, mensuramos oportuno, ainda, dar evidência para duas respostas descritas pelos professores, que ilustram e confirmam o poder transformador da música:

A música em si tem um poder transformador, só precisamos facilitar o caminho (PROFESSOR 9).

Acredito que a própria história da implementação do ensino de música na escola já é uma história de uma visão crítica e libertadora, a compreensão disso por parte dos alunos já criaria neles um pensamento reflexivo para entender a nossa sociedade e os elementos que são imprescindíveis para o desenvolvimento integral do ser humano, tornando-os independentes e hábeis para fazer escolhas, tomar decisões e agir de forma responsável e crítica. Eu enxergo, pelo menos, duas maneiras: desenvolvimento de senso crítico a partir da análise de letras de músicas, intenções e conceitos; reprodução de ideias musicais que trazem naturalidade e autonomia ao aluno para que ele se sinta à vontade para reproduzir suas próprias ideias e construa seu próprio vocabulário musical (PROFESSOR 3).

As respostas até aqui denotam as inúmeras possibilidades de o ensino de música contribuir na formação cognitiva, motora, relacional e social, confirmadas nos estudos já retratados no referencial teórico desta tese, assim como em recentes pesquisas brasileiras da área musical publicadas no periódico *Música na Educação Básica* (MEB)<sup>36</sup>, da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Em uma dessas publicações, Ciszewski (2010, p. 23) afirma que as atividades musicais “[...] desenvolvem a percepção, a criatividade e a expressividade das crianças”.

Outro estudo, o de França (2013, p. 25), sobre a experiência musical, ilustra “[...] a possibilidade de se conectar a percepção da música à percepção da vida”, e a “criação musical à lúdica recriação do ser”. Já as análises de Brito (2013, p. 101), acenam para a “[...] importância do papel dos jogos de improvisação e composição nos territórios da educação musical”. Entrementes, os ensaios de Santos (2014, p. 51) denotam a importância das

---

<sup>36</sup> A revista MEB é uma publicação dirigida à produção de material didático, para um público de professores que atuam na educação básica, estudantes, pesquisadores e profissionais interessados em propostas pedagógicas para o trabalho com educação musical em sala de aula. Os artigos buscam articular proposições pedagógico-musicais para a sala de aula com referenciais teórico-metodológicos consistentes, oferecendo subsídios para elaborar, ampliar e fortalecer múltiplas possibilidades de educação musical nas escolas brasileiras.

experiências musicais significativas para as crianças, pois ele entende que elas ampliam seu “universo musical e sua capacidade de escuta crítica”.

Vemos nas pesquisas de Mesquita (2016, p.47), que a música é defendida como “elemento vivo de transformação intelectual, cultural e social”. À guisa de remate – e não menos importante – aportamos os estudos de Oliveira (2016, p. 73), comprovando que a música é capaz de proporcionar aos estudantes “[...] uma experiência de aprendizado musical com momentos e espaços em que a música se torna o motivo para pensar e discutir criticamente situações fundamentais, fazendo pensar a si e ao seu mundo”. Portanto, somos concisos em afirmar que os estudos dispostos nos auxiliam na defesa e comprovação desse potencial transformador que o ensino de música estará habilitado a ofertar a todos os que se deixam afetar por ela, por seus cantos e encantos.

Esses achados teóricos são confirmados em nossa pesquisa quando indagamos aos professores de música: como o ensino de música pode contribuir para desenvolver a criatividade dos estudantes? A resposta do Professor 5 a essa indagação foi que este componente curricular contribui:

[...] Musicalmente, no estímulo de outras inteligências e na solução de problemas da vida cotidiana. Na medida em que ele é capaz de avaliar e diferenciar o local e o universal, o que é nosso e o que é do outro, a partir de percepções/apreciações musicais. Quando ver na música um instrumento de emancipação e de estímulo à sua própria autoconfiança/autonomia e criatividade (PROFESSOR 5).

Para o Professor 10, a música, por meio da percepção, execução, composição e improvisação,

[...] contribui com a compreensão das diversas formas musicais, da cultura popular e erudita, da indústria cultural e da produção musical ao longo da história humana. A ação musical desenvolvida com crianças e adolescentes é um poderoso instrumento para a reflexão, a socialização e a inclusão (PROFESSOR 10)

Essas vivências são promotoras da valorização do processo de experimentação artística dos estudantes, mostrando-lhes as diversas possibilidades de visões de mundo e de sua realidade. No entanto, essas devem ser viabilizadas, de acordo com o Professor 9, por meio de “[...] atividades contextualizadas e que façam sentido para o aluno”. Reunimos no Quadro 12, a seguir, as respostas dos professores de música quanto à contribuição do ensino de música na formação de seus estudantes.

Quadro 12 – Contribuição da música na formação dos estudantes

CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES
Aumentando o repertório cultural e a sensibilidade analítica dos estudantes, a prática, tanto na posição de artista como de plateia, é bastante edificadora nesse sentido.
Contribui na concentração, na percepção e na observação. Une, indiferente de qualquer contexto.
Com conteúdos que tragam reflexões.
Ela pode instigar a criatividade através dos exercícios que exercitam esse fator (composição, por exemplo).
Na dimensão humana de compreender o local de fala e conseguir refletir sobre a realidade social no qual eles estão inseridos. Dependendo da forma em que for tratado.
Mostrando as possibilidades de visão de mundo e de sua própria realidade. Quando eles entendem o sistema que os cerca e fazem suas escolhas conscientemente do mundo que eles querem para si e para o próximo.
Uma resposta que pode ser tema de uma pesquisa científica. Os benefícios são infinitos. Se esse ensino for de maneira prática, em que o aluno possa realmente se expressar, e não apenas ser encarado como um recipiente em que o professor irá depositar conhecimentos, a possibilidade de surgirem diversas manifestações musicais extremamente criativas é gigante. A música, em sua própria história, já traz diversos exemplos de histórias de vida de artistas que trazem à tona uma visão crítica. O fazer musical em si já é libertador. Podemos ver isso em diversos exemplos de ONGs que afastam milhares de crianças do crime e das drogas. A simples escuta atenta de diversas músicas pode trazer grandes reflexões em sala de aula. São inúmeros os argumentos que podem evidenciar o caráter libertador da música. Mas, o mais importante é que a música já faz parte da história de vida de todos, desde o nascimento até a morte. É uma manifestação humana, comum a todas as culturas e povos, e sendo assim, ela é necessária, pois contribuiu para que nós nos conheçamos em nossa cultura, em nossa essência, em nossa história. Alguém que conhece sua cultura e sua história é livre. A música é uma das principais vias para se chegar até essa descoberta.
Com exercícios de criação, como, por exemplo, improvisação musical, composição e interpretação criativa. Quando promove a reflexão e crítica sobre o que está aprendendo e apresenta um conteúdo e repertório que estimula a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Fonte: elaboração própria (2021).

De fato, as respostas dos professores convergiram para que, na pergunta seguinte, fosse indagado sobre qual poder inclusivo do ensino de música. Obtivemos unanimidade nas respostas dos professores ao reconhecerem a relevância e o potencial inclusivo desse componente curricular, o que nos indica a intenção deliberada de sua exclusão do currículo como proposta política de formação hegemônica.

Por isso, julgamos necessário exibir algumas das respostas.

Sim. A ação musical desenvolvida com crianças e adolescentes é um poderoso instrumento para a reflexão, a socialização e a inclusão (PROFESSOR 11).

Com certeza. Tive uma experiência em uma escola da periferia, onde os ensaios ocorriam depois das 11h da manhã e alunos que eram indisciplinados viraram exemplos de bom comportamento a partir de suas entradas no grupo musical da escola. Nesse mesmo grupo, tive um aluno que era extremamente tímido e que se destacou com sua flauta (PROFESSOR 12).

Finalizamos o questionário *on-line* de nossa pesquisa solicitando que os professores indicassem os temas que gostariam de aprofundar em sua formação continuada, no sentido de ampliar seus conhecimentos e saberes. E assim, obtivemos uma gama heterogênea de propostas listadas: didática instrumental, ensino coletivo, diversidade musical e instrumental (arranjos), paisagem sonora, temas voltados para a técnica vocal, desenvolvimento da musicalidade e canto coral na escola básica, educação musical infantil, música regional, aprendizagem musical compartilhada e harmonia.

Dentre as respostas acima, tem ressaltado a do Professor 10, que destacou como desejo uma formação direcionada aos temas que relacionem: a filosofia, a sociologia, a antropologia e a psicologia com o ensino de música. Além de se observar uma unanimidade de respostas sobre a necessidade de se ampliar os conhecimentos dos impactos da música midiática, desvinculada dos “preconceitos sonoros e sociais”. Assim, as propostas deliberadas por esses professores no terreno da formação acadêmica revelam que esse se consolida em um campo da interdisciplinaridade de estudos com a premente necessidade de se promover ações formativas nesse âmbito.

Foi atendido o critério metodológico do estudo, no qual se objetivou identificar as práticas educativo-musicais desenvolvidas pelos professores de música das escolas municipais da rede pública de Fortaleza e suas contribuições à formação de um *habitus* docente-musical. No ponto subsequente, investimos nas análises das entrevistas-musicais realizadas com três professores mestres, no intuito de aprofundar alguns aspectos já mencionados nos questionários, mas que careciam de uma análise mais aguda, por serem pontos mais subjetivos, em razão da proposta de estudo.

Assim, a seção subsequente apresenta as narrativas dos três professores que participaram das *entrevistas musicais*, os quais contribuíram para traçarmos um panorama mais abrangente sobre as práticas desenvolvidas por esses professores, assim como os desafios cotidianos enfrentados nas trajetórias percorridas para consolidar a identidade docente desses profissionais.

## **5.2 Entrevistas musicais: as potencialidades das práticas educativo-musicais e os saberes necessários à atuação docente**

O permanente tecer de vivências no campo do ensino de música foi transcrito nas narrativas desses três professores mestres que atuam nas escolas públicas de Fortaleza por

meio do instrumento da *entrevista musical*. Promovemos encontros virtuais denominado de “Entrevista Musical”, realizados através da plataforma *on-line* com transmissão simultânea pelo canal do Pró-Inclusão no *YouTube*.

Os critérios elencados para participação das entrevistas foram: possuir pós-graduação e ser mestre, além dos critérios já elencados na metodologia adotada no estudo. A entrevista foi pensada enquanto atividade da investigação de doutorado – “Práticas educativo-musicais na escola pública”, junto ao PPGE/FACED/UFC, mas foi viabilizada através de uma parceria entre o grupo Pró-Inclusão/UFC e o Lemus/UFC.

Desse modo, criamos um modelo de entrevista *on-line* com roteiro elaborado (ver Apêndice H), isso possibilitou dar voz a esses professores para que, assim, narrassem suas histórias de vida, sua formação acadêmica e musical, revelando o que pensam e como aplicam as suas práticas em sala de aula. Dessa forma, foi elaborado, com antecedência, em conjunto com esses professores um cronograma dessas *entrevistas musicais* (ver Quadro 13 a seguir). Em seguida, agendamos com eles as datas das entrevistas pela plataforma do *Stream Yard*.

Quadro 13 – Cronograma das entrevistas

CRONOGRAMA DAS ENTREVISTAS MÚSICAIS	
Professor	Data
Wandewrley Freitas	27/10/2021 às 18h
Marcos Nunes	03/11/2021 às 18h
Izaias Luciano	10/11/2021 às 18h

Fonte: elaboração própria (2021).

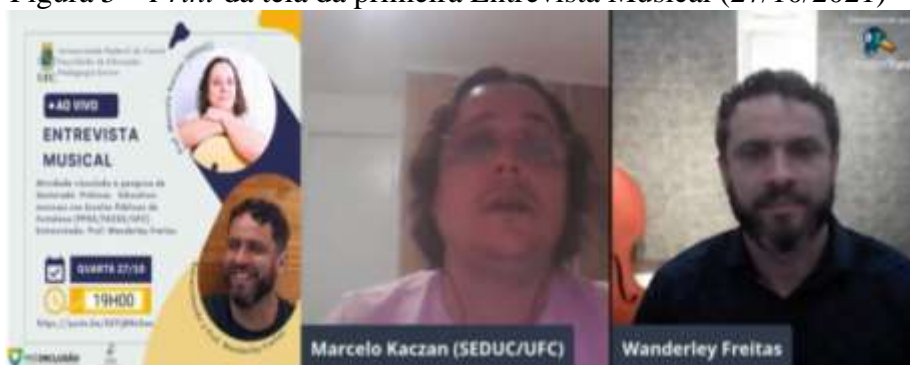
O momento das *entrevistas musicais* foi mediado pelo autor desta tese, que buscou promover um diálogo frutífero, o que nos possibilitou conhecer um pouco mais acerca da realidade das atividades e práticas educativo-musicais realizadas por esses professores em sala de aula. Assim, no ponto subsequente, iremos discorrer sobre os aspectos centrais debatidos nessas entrevistas, que nos conduziu a um panorama mais abrangente sobre o universo do que é ser professor de música no cenário escolar de Fortaleza.

Convém ressaltar que todo esse acervo digital das gravações da “Entrevista Musical” é encontrado, facilmente, no canal do Pró-Inclusão/UFC, na plataforma digital do *Youtube*. Qualquer pessoa interessada no assunto pode assistir, pois o acesso é livre.

### 5.2.1 Primeira Entrevista Musical (27/10/2021)

“Foi na universidade onde aprendi que a arte de dar aula não é a arte de tocar bem”.

Figura 5 – *Print* da tela da primeira Entrevista Musical (27/10/2021)<sup>37</sup>



Fonte: arquivo do autor (2021).

A frase de abertura desse ponto foi relatada pelo professor Wanderley Freitas, que marca dois aspectos de sua formação docente na UECE: o de ter se tornado músico e professor. Foi nessa instituição que, além de melhorar sua prática instrumental, também aprendeu a ensinar. Suas palavras revelam o despertar de uma carreira mediada pela vivência e aprendizagem acadêmica: “[...] foi onde entendi que, para a docência, temos envolvidos saberes”. O professor Wanderley de Freitas dos Santos é mestre em educação pela UFC (2020) e graduado em música pela UECE (2007), além de professor de arte da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, na Escola Municipal de Tempo Integral Carolino Sucupira. Tem experiência na área de artes, com ênfase em música. Em seu fazer artístico e docente, de suas experiências como pai e professor, criou a personagem “Dudeco e sua turma”, direcionada para o público infantil.

Sua trajetória musical tem uma estreita relação com a formação religiosa, por influência da família e pelo seu frequente convívio e participação na igreja próxima à sua casa. Relembra que lá foi o berço de seu aprendizado musical, que seu primeiro contato com instrumentos musicais ocorreu ainda quando criança, quando seu irmão mais velho adquiriu um violão para aprender a tocar, e, sem que percebesse, estudava e tocava às escondidas dele – “[...] isso aconteceu quando meu irmão não estava em casa [...] e quando descobriu, me deu o violão de presente”.

<sup>37</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=x0a\\_Hd5F7aI](https://www.youtube.com/watch?v=x0a_Hd5F7aI). Acesso em: 10 mar. 2022.

Seu gosto e o interesse pela música, despertados ainda na igreja, contribuíram para se profissionalizar como músico, chegando a acompanhar artistas locais e nacionais de destaque na música gospel, trabalhando em grandes eventos da Igreja Católica. Pouco tempo depois, passou a tocar na noite de Fortaleza. Foi quando sentiu o momento de ter um trabalho seu (autoral). Na qualidade de contrabaixista, gravou seu primeiro disco, *Paz e Música*, lançado no Theatro José de Alencar no ano de 2013, considerado pelo músico um momento muito gratificante: “Tocar no Theatro José de Alencar foi muito bom pra mim, foi muito rico, o meu próprio *show*, vendo as pessoas se encantarem pela minha arte, a minha música! Isto é imensurável, foi uma experiência maravilhosa para mim”.

Perguntamos sobre sua formação acadêmica e acerca dos elementos que mais impactaram a sua prática de professor de música. Na oportunidade, o docente destacou que um dos momentos mais marcantes desse percurso formativo se deu com seu ingresso como estudante no Conservatório Alberto Nepomuceno, no Curso de Extensão em Música (CEM), onde pôde participar de aulas com vários professores que lecionam na UFC. Sua fala retrata um desses momentos vivenciados: “Foi lá que eu saí do patamar de violonista, de revistinha e de cifra, para um violonista de verdade, tendo aulas como o professor Marco Túlio e aulas de regência em um curso com o Orlando Leite”.

A fala do professor representa a importância de se vivenciar experiências de prática musical que possam corroborar para uma formação sólida. É preciso que os estudantes experienciem práticas educativas musicais, ou seja, tenham contato com instrumentos e com ambientes educacionais dessa natureza para incorporarem saberes que solidifiquem uma prática artística musical.

Tão importante em sua jornada, e o que comprova nossa observação descrita acima, foi o ingresso no Curso de Música da UECE, onde relata ter sido uma experiência muito rica, em virtude da oportunidade de vivenciar experiências educativas e ter aula com grandes músicos aqui do Ceará, aprendendo com Marcos Maia, Márcio Rezende, Lu Bazile, Consiglia Latorre, Simone Souza e Heriberto Porto, entre outros. Dentre esses professores, com os quais conviveu e que marcaram sua carreira, percebemos o carinho do professor por todos eles, o que o entrevistado ressalta em sua fala:

Tem aquele professor que vai mais na técnica, tem aquele professor que vai mais no humano, a soma de todos os professores é o que forma a nossa personalidade docente. A gente aprende um pouquinho de cada saber, a dosagem da mão. Isso formamos em nossa caminhada com diversos professores e diversos estilos (WANDERLEY FREITAS).

O professor ressalta a importância dessas vivências na formação inicial, e confirma que elas contribuíram para que se tornasse professor de contra baixo do curso de extensão da UECE, fato que considera ser uma das suas experiências mais relevantes de trajetória de vida e formação, corroborando, ainda, para torná-lo professor de música.

Desse modo, tornou-se músico, professor e, também, ator. Esta última experiência se refere à criação de um personagem (Dudeco) criado para sua atuação como educador infantil, através da qual promove atividades de musicalização infantil para crianças de até cinco anos, o que ele considera um desafio, uma vez que muitos acontecimentos são imprevisíveis. Segundo ele: “a improvisação musical tem um lugar na educação infantil”.

O professor ressalta que a improvisação e a ludicidade são imprescindíveis para se trabalhar com crianças dessa faixa etária. Por isso, seu repertório educativo-musical conta com músicas autorais, como “O dente-de-leite” e “Música para cortar as unhas”, escritas pelo músico para darem suporte à sua atuação como professor em virtude dos muitos enfrentamentos que esse profissional atravessa em seu campo de atuação, tais como: “a ausência de formação, a falta de valorização, a polivalência atribuída ao professor de arte e a permanente luta desses profissionais pela valorização e a qualificação do ensino de música, frente a esse panorama”.

Para Jorquera-Jaramillo (2019, p. 81), a educação musical se encontra em uma posição vulnerável, reconhecendo que esse problema da desvalorização do ensino de música afere dimensões internacionais “[...] de bajo estatus curricular, que nunca tiene suficiente estabilidad dentro del sistema escolar”.

Portanto, dentre algumas das inúmeras dificuldades já vivenciadas, nos últimos tempos estamos enfrentando mais uma que está vinculada, mais especificamente, ao retorno das atividades de ensino presencial, no momento pós-pandemia da Covid-19. E para ilustrar essas dificuldades, esse professor compartilha uma de suas experiências em sala de aula: “[...] ao entrar numa sala na volta da pandemia, um estudante que não me conhecia ainda, pois não estava acompanhando as aulas *on-line*, a primeira pergunta que ele fez foi: tio a gente vai só desenhar?”. No entender de Wanderley, essa pergunta revela a visão que esses estudantes têm das aulas de Arte – aquelas que, em alguns casos, os docentes entregam um papel e dizem para desenhar. O professor ainda destacou que, ao final da aula, o estudante ficou perplexo, e relatou: “Tio, a aula de artes é completamente diferente do que eu pensava”.

Nesse permanente constructo sobre como nos tornamos professores, chama-nos atenção a experiência relatada por esse docente quando ressalta que precisou viver a experiência de tocar na noite, ou mesmo ministrar aula particular de instrumentos, para



conseguir manter os custos com a universidade e manter os gastos com equipamentos, cordas, etc. Sua fala exprime aspecto bastante comum relatado por músicos – a necessidade de conciliar outra atividade profissional para conseguir se manter financeiramente e continuar o sonho de uma carreira no magistério sólida e consolidada, o que é permanentemente ressaltado pelo professor enquanto algo bastante comum nessa área, quando relata: “[...] um músico instrumentista dá aula, o que não é comum é ele se preparar para dar aula”.

Outro aspecto relatado e que ficou bem evidente foi o fato de que não precisava apenas “saber tocar bem, era preciso saber como passar isso aqui”. Por isso, atribui significativa importância aos conhecimentos adquiridos na universidade, ou seja, aos saberes nela aprendidos, uma vez que foi por via desses aprendizados que se tornou um melhor professor. E acentua: “[...] a arte de dar aula não é a arte de tocar bem, mas saber utilizar o que o aluno traz no contexto histórico cultural dele”. Considera que a liberdade na escolha do repertório é, também, importante, mas exalta a ideia de que a troca de experiências com os estudantes é o que mais lhe ensina, e explicita que em sua prática “[...] ouvir os estudantes, fazer os combinados, e propor uma música minha e uma música tua” fazem a diferença em um momento de aprendizagem no campo desse fazer docente-musical. Por meio da metáfora da árvore, o professor retrata a experiência de ensinar e aprender: “[...] onde tocar representa apenas um dos galhos da grande árvore da música, dar aula é outro galho, gravar é outro galho, e um dos galhos que eu sempre quis foi ensinar”.

Atualmente, Wanderley Freitas é professor concursado da Prefeitura de Fortaleza, e nos revela que esse período em que exerceu, por quatro anos, o cargo de coordenador de célula na SME, sendo responsável pela disciplina artes, realizando as formações pedagógicas em parcerias com instituições públicas como UFC, UECE, IFCE e Petróleo Brasileiro S/A (PETROBRAS), foi um período de grande aprendizado e que despertou-lhe o desejo em dar continuidade a sua formação e promover o encontro de artistas e autores de livros. Na oportunidade, um de seus projetos foi o de possibilitar o acesso ao livro didático de artes aos professores, defendendo a sua importância e utilização:

Meu sonho para o ensino público de Fortaleza era que tivesse uma escola de música pública: com um professor formado e habilitado para o exercício da docência em música, e que este professor pudesse realizar atividades também no contraturno, com aulas práticas. Para que, assim, a escola possa ter arte viva de verdade! A sala de aula é um momento de se fazer uma reflexão da arte, a prática deveria ter um tempo de livre escolha do aluno, ser uma opção para ele no contra turno (WANDERLEY FREITAS).

Assim, propõe uma escola municipal de música, pois nos lembra de que somos uma das capitais do mundo onde não existe uma escola de música pública. Para esse professor, existe

[...] uma marginalização que está enraizada nos gestores a respeito da nossa arte, ainda não se vê um aluno com um violão na mão como um bom aluno. Essa resistência de deixar um violão com o aluno é tão absurda quanto eu ter a resistência de dar o livro didático para ele. O olhar sobre a arte na escola ainda não está maduro. Ver os alunos tocando no pátio ainda é um olhar marginalizador, quando, na verdade, o que se vê ali é o início de uma vivência musical, de uma apreciação musical. Falta por parte dos órgãos competentes um olhar mais atento, mais humanizado sobre a disciplina de artes. A aula de artes ainda está muito na teoria. Esse olhar seria diferenciado se tivéssemos um espaço de arte, ou uma sala de música em cada escola (WANDERLEY FREITAS).

Essa atitude política teria como desdobramento expandir o acesso irrestrito da música a todos os que dela são excluídos do convívio. E, por falar em exclusão, o professor Wanderley expõe que seu projeto atual está sendo a criação de músicas para crianças com deficiência. Para cada deficiência, uma música será composta. Pretende, por intermédio da música, sensibilizar as pessoas sobre o olhar para essas crianças. O que nos remete aos ensinamentos de Fonterrada (2004, p. 10), quando afirma que “[...] trabalhar com sons é uma maneira de compreender o mundo, por meio de critérios sonoros. A partir dessa experiência, tudo ficará diferente e, certamente, mais interessante, porque os sons estarão carregados de sentido.” Por isso, acreditamos que mesmo diante de tantos obstáculos enfrentados, a experiência do ensino de música nos auxilia a lidar com esses desafios e sermos mais confiantes e resilientes.

Destarte, além dos desafios já expostos, ainda temos que lidar com a falta de instrumentos das escolas públicas, uma vez que estas não os disponibilizam, e os que existem são, geralmente, de algum projeto anterior. O professor relatou sobre a impossibilidade de desenvolver um projeto com todo mundo, considerando a quantidade enorme de estudantes e o tempo de cinquenta minutos, que ele considera insuficiente. Por isso, assinala que:

Eu levo meu violão, invisto muito em apreciação musical, eu canto, toco para eles, utilizo as músicas para fazer reflexões, pensar sobre a letra de uma música, faço uma contextualização histórica. Aí entra a interdisciplinaridade, onde vou conectando a música às outras áreas. Às vezes, faço experiências na fabricação de instrumentos, onde fazemos pesquisa para confeccionar um instrumento com material reciclado. Mas o que acontece é que, quando a gente começa a dar aula, começa a fazer barulho, a matéria-prima da minha aula é o som (WANDERLEY FREITAS).

Um dos grandes sonhos desse professor está na oportunidade de ter instrumentos musicais suficientes para a prática da educação musical, além de espaço apropriado e tempo necessário ao desenvolvimento dessas aulas. E acrescenta:

O melhor dos mundos seria uma escola com instrumentos acessíveis, em que os alunos pudessem treinar e estudar o instrumento à tarde, no contraturno. Esse desenvolvimento não vem da noite para o dia, não vai ser em 50 minutos semanais que ele vai aprender a tocar um instrumento. Teria que ter um espaço para treino. De repente, ele levar o instrumento para casa. Parece utópico, mas seria o básico (WANDERLEY FREITAS).

Adverte-nos, no entanto, acerca da ideia de que não atingimos, ainda, esse nível de percepção da importância da presença da música na escola, principalmente por parte da gestão em relação à arte na escola pública. Para o professor Wanderley Freitas, tudo o que ele tem hoje realizou por intermédio da música, de sorte que, para ele, a música é o seu “superpoder”.

A música é para todos. Desejo que um dia as crianças possam ter acesso à educação musical desde a primeira infância, e que isso não tivesse, necessariamente, a implicação/significado de que elas seriam músicos profissionais. Significaria que a sociedade entendeu que assim como é importante elas aprenderem a ler e a escrever, também é importante elas saberem diferenciar as cores, assim como é importante terem o controle do corpo, a música também é importante, ela é fundamental para nossas vidas (WANDERLEY FREITAS).

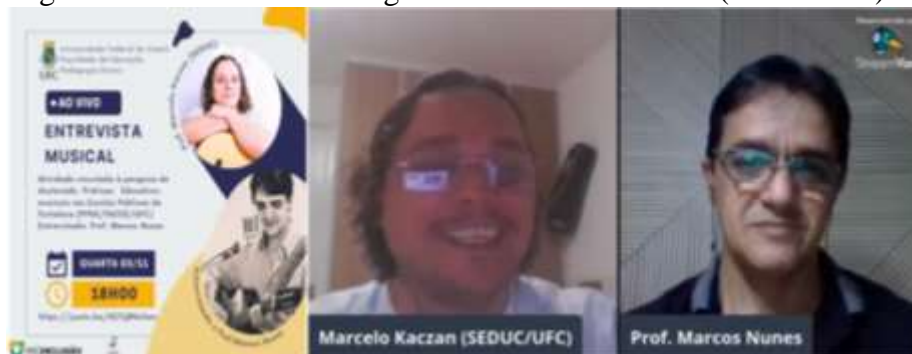
Assim, o professor Wanderley sonha poder entrar em uma escola e ver que todos passaram por um processo de musicalização, uma vez que considera essa etapa importante para a pessoa se tornar um bom ouvinte, para entender e extrair a melhor escuta possível, pois “[...] a música não é apenas para quem toca, mas também para quem ouve”.

Nesse trilhar sonoro, vamos tecendo e construindo saberes, sentidos e significados que revelam a trama de nossa jornada como professores que somos e que se entrelaçam às experiências de outros, constituindo o campo de atuação docente de todo profissional da educação. Por isso, passamos neste percurso a apresentar a narrativa de mais um dos professores desta pesquisa, que se formaram não apenas nas universidades e bancos escolares, mas nesse permanente tecer diário que constitui a vida de todo professor.

### ***5.2.2 Segunda Entrevista Musical (03/11/2021)***

“A música sempre foi deixada de lado, a gente teve pouco acesso [...] É preciso um cuidado maior, um olhar mais cuidadoso, pois a música pode fazer muita coisa”.

Figura 6 – *Print* da tela da segunda Entrevista Musical (03/11/2021)<sup>38</sup>



Fonte: arquivo do autor (2021).

Dando sequência às *entrevistas musicais*, idealizadas para decurso deste escrito, damos destaque, mais uma vez, à epígrafe de abertura da sessão, quando retrata o aspecto da desvalorização da música no universo educacional. Assim, as falas destacadas pelo professor Marcos Nunes retratam um pouco de sua trajetória de vida e formação. Em seu discurso, faz questão de destacar ter origem familiar humilde, pois seu pai era comerciante, dono de uma mercearia. O seu contato com a música veio por meio de seu pai, que tem, segundo ele, a característica de ser um músico intuitivo; mas foi também com sua irmã que sempre gostou do violão e iniciou um curso, por onde começou a aprender as posições dos acordes. E relata: “Eu fui descobrindo as coisas”. Foi assim que iniciou sua aprendizagem musical.

Graduado em Música pela UECE (1998), com especialização em metodologia do ensino das artes (2010), também pela UECE, concluiu o mestrado em artes pela UFC/UDESC. Atualmente, é professor (arte-educador) pela Secretaria da Educação Básica (SEDUC/CE) e pela SME. Tem experiência na área de artes, com ênfase em música. Iniciou, também, uma nova graduação em história.

Passou a tocar profissionalmente e, nesse período, sentiu a necessidade de estudar música, pois considerava que ainda lhe faltavam a teoria e certa desenvoltura nas apresentações, limitações que o moveram a procurar um curso superior. Na sua época, não havia educação musical na escola, era uma coisa restrita, e, quando se falava em aula de música, as informações eram de que ela acontecia no Conservatório de Música, às vezes inacessível, em razão do custo. Tocando profissionalmente, no entanto, isto lhe possibilitou cursar música no referido conservatório, custeando por alguns meses um curso de violão popular.

<sup>38</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=bk\\_TFuXqLJ8](https://www.youtube.com/watch?v=bk_TFuXqLJ8). Acesso em: 10 mar. 2022.

Desobedecendo o incentivo de sua mãe para fazer música, inscreveu-se no exame vestibular para o Curso de História na UECE, onde passou três anos e acabou mudando para o Curso de Música, fato este que lhe possibilitou prestar concurso para a Prefeitura de Fortaleza e depois para o Governo do Estado do Ceará.

Mas, em sua fala, é possível identificar que ele reconhece que o espaço da música na escola ainda é restrito e que o ensinar música na educação básica é muito difícil, suas palavras denotam esta dificuldade: “[...] não temos um espaço reservado para o ensino de música, dificilmente a escola tem um auditório. Por isso, acaba se utilizando muito do ‘improvisado’” (MARCOS NUNES). Essas afirmações denotam a carência material e estrutural das escolas públicas de Fortaleza, o que converge para afirmação de nossa tese: a invisibilidade da música no currículo da escola pública de Fortaleza. O professor acrescenta, ainda, que, em uma das escolas que trabalhou, “[...] dava aula depois da aula, pois, segundo a gestão, as aulas de música atrapalhavam as aulas das outras turmas”.

O professor lamenta que tenha que realizar suas atividades docentes em horários inapropriados. Como ele mesmo destaca: “na hora da fome”, mesmo assim, alegra-se ao recordar que todos os estudantes participavam, recorda que, como ninguém “arredava o pé dali e me via obrigado a ficar”. Sobre este aspecto lamentável, retratado em sua fala, fica explícito o quanto ainda é preciso lutar para que a música seja fortalecida e reconhecida em seu valor pedagógico e social. E também nos traz alento o fato de que os estudantes, em sua integralidade, têm o gosto de participar desses momentos formativos que engrandecem e contribuem para uma formação crítica, participativa e engajada. Isso deixa evidente o quanto ainda temos que repensar a estrutura e composição do currículo escolar e das atividades por ele elencadas como essenciais.

Em sua trajetória educacional, participou de vários projetos educativos musicais que não vingaram em virtude da falta de incentivo e simpatia dos gestores para com a música, pois relata que foram inúmeras tentativas frustradas em promover esses projetos para o ensino de instrumentos musicais, uma vez que eles eram realizados por professores temporários que não podiam dar continuidade a tais projetos, em virtude de serem, constantemente, substituídos, por não serem docentes efetivos.

Ao ingressar na universidade, Marcos se recorda de que era muito intuitivo, mas não sabia teoria. Para ele, ler partituras trouxe a possibilidade de compor e de entender o que fazia e como fazia. Relata experiências vivenciadas dentro da UECE que lhe possibilitaram “um desabrochar de possibilidades”.

Em sua experiência em sala de aula, durante o período da pandemia, o professor relata suas dificuldades para ensinar. Segundo ele, suas práticas desenvolvidas foram bastante diferenciadas.

O diferente no modo virtual e desafiador foi ter que reformular as práticas [...] um ponto problemático: o acesso dos estudantes não era cem por cento, pois muitos não tinham como acessar as aulas pela falta de um aparelho, aqueles que não conseguiam pela Internet, foram buscar atividades impressas na escola (MARCOS NUNES).

Destaca, no entanto, que a utilização dos recursos digitais foi, de certo modo, positiva, pois viabilizou “[...] trabalhar coisas que, geralmente, na sala, exigia uma logística grande. E, de certo modo, acabamos descobrindo outras ferramentas, como: jogos e etc., obrigou-nos a sair da zona de conforto e procurar opções para a manutenção do ensino”. Os professores tiveram que procurar saber o que os estudantes gostavam e acabar aprendendo coisas novas com eles. E algumas das atividades realizadas por Marcos com suas turmas foram: treino auditivo, escuta da música erudita, estudando o motivo musical, dentre outras práticas que fugiam da rotina pedagógica antes trabalhada. O professor acrescenta que procurou, em sua prática, apresentar as músicas para seus estudantes, fazendo com que eles escutassem, primeiramente, as músicas, para, somente depois, fazerem as devidas considerações e emitirem uma opinião de gosto musical. Isso concedeu ensejo aos estudantes de conhecerem outro ritmo, som diferenciado do habitual.

Nesse período, para esse professor, o ensino de instrumentos em sala de aula ficou complicado em razão do tempo e do espaço. Ele destaca que essa situação também ocorreu em virtude de

[...] não estarmos presencialmente, pois, quando estamos de forma presencial, geralmente, nas escolas estaduais, tenho a possibilidade de montar e oferecer disciplinas eletivas, e posso utilizar nas minhas aulas: o violão, o ukulele, a flauta doce, os instrumentos que geralmente utilizo em sala de aula (MARCOS NUNES).

Ao cursar o mestrado, Marcos reconhece que passou a conhecer a música do Ceará, que antes conhecia apenas o que era veiculado pela mídia, e afirma a pluralidade da música cearense e sua importância na história musical do estado. Sua pesquisa foi junto a um coral juvenil de uma escola de Fortaleza que trabalha, exclusivamente, com a música cearense, onde tem todo um estudo, um cuidado e um carinho com o artista cearense ao falar da sua trajetória.

Na visão de Marcos Nunes, é necessário um olhar mais carinhoso para com a educação musical por parte dos órgãos competentes, promovendo formações e reuniões,

estimulando o professor para que a música não fique em segundo plano. Destaca a adoção do livro didático como uma conquista para os professores de arte, “[...] quando surgiu o livro didático, foi um alento. A partir dele, podemos trabalhar outras ideias”.

Daremos sequência à apresentação dos dados do estudo a partir das falas dos professores de música por meio das *entrevistas musicais*. Percebemos um entrelaçamento da formação e do fazer docente-musical com o processo de consolidação da identidade docente tecida no decurso de suas vivências cotidianas. Portanto, na seção seguinte, evidenciaremos os pontos importantes de mais um de nossos encontros reflexivos-musicais.

### 5.2.3 Terceira entrevista-musical (10/11/2021)

“Eu sempre enxerguei a música como uma forma de dizer algo, e continuei dizendo e fazendo música. E como professor de música, eu me tornei professor de artes”.

Figura 7 – Print da tela da terceira Entrevista Musical (10/11/2021)<sup>39</sup>



Fonte: arquivo do autor (2021).

Não poderíamos deixar de evidenciar a fala acima descrita na epígrafe que ressalta aspecto importante da trajetória de vida do professor Izaias Luciano ao revelar que sua história de vida e formação teve influência direta de seu pai, um violonista que cantava nas serestas. E, aos treze anos, começou a tocar esse instrumento. Por isso, relata que, para ele, “tocar violão acabava sendo a continuidade do trabalho do meu pai”. O referido professor é graduado em música pela UFC (2016) e possui mestrado em artes pela mesma universidade (2021). Atualmente, é professor de arte na Seduc e na SME. Tem experiência na área de artes, com ênfase em música. É professor de música, cantor e compositor.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WzSxtjvWYMU>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Iniciou o aprendizado em música de maneira informal. Conforme relato acima, foi sob a influência de um componente familiar que passou a aprender violão. De forma leve e divertida, conta-nos suas memórias, e destaca que: “[...] Depois que aprendeu a afinar o instrumento, nunca mais o violão do seu cunhado teve sossego”. Mas, rapidamente, ingressou em um projeto social, passando a fazer parte de uma banda de música, onde aprendeu a tocar clarinete e saxofone soprano, e obteve, também, conhecimento em teoria e leitura musical, lendo partituras, considerando esse momento a sua base musical, local onde obteve muitos aprendizados. Seus mentores, o maestro Manoel Ferreira e o capitão Nascimento, serão lembrados por Izaías como seus primeiros professores de música, com os quais aprendeu muito.

Considera que sua aproximação e participação em grupos de formação religiosa foram fundamentais para sua formação e prática musical. Conta que chegava mais cedo às reuniões só para poder tocar um piano que existia na igreja. Tocar, cantar e compor foram suas experiências mais significativas nesse período. “Minha vivência no grupo de jovens foi fundamental, porque me ensinou a ter uma visão ampla da vida, crítica sobre o mundo. E a música serve para isso: para esclarecer” (IZAIAS LUCIANO).

Sua formação acadêmica passa pela Escola Técnica Federal, na área de telecomunicações. Mesmo não sendo um curso de música, Izaías tinha interesse em participar de tudo o que estava ligado a ela. Segundo ele, um mundo de música, passando a fazer parte da banda de música de lá, do coral, com a regente Maria Angélica Rodrigues Ellery, formadora com quem aprendeu a técnica vocal, dentre outras tantas atividades e eventos com esses grupos. E relata, com orgulho: “Foi lá que tive contato com o maestro Francisco José Costa Holanda” - dando crédito de boa parte da sua formação musical à referida escola.

Sua participação na Comunidade Católica Shalom, de Fortaleza, proporcionou Izaías a desenvolver um trabalho profissional com a música em meio a estúdios, gravações e eventos para grandes multidões por todo o Brasil. Relata, com orgulho, que: “Em um dos eventos católicos, tive a alegria de dividir o palco com Dominginhos”. Assim, sem esperar, informa que teve uma formação profissional sólida em suas vivências musicais, atuando na música, revelando seu desejo de cursar a graduação em música. Foi nesse período que procurou o Curso de Licenciatura em Música da UFC, com o intuito de cursá-lo para aprender. Durante o curso, “[...] me descobri educador”. Foi na UFC que “[...] tive um direcionamento para a educação, para a docência, para ensinar, e sou muito grato por isso, pela clareza em ser um curso para ser um educador”.



Em sua prática em sala de aula, trabalha a valorização da cultura cearense, fazendo referência ao *Pessoal do Ceará*. Em uma de suas atividades em sala de aula para o sexto ano, realizou um trabalho de música e desenho com a música “Aquarela”, enquanto os estudantes a ouviam e iam desenhando. Considera que a educação musical abre horizontes, trazendo a arte local para dentro da sala de aula.

Sua atuação docente se fez em meio a muitas provocações diárias. Por isso, assinala ser um desafio honrar o compromisso de, na qualidade professor de artes, trabalhar as diversas linguagens artísticas. E brinca, dizendo: “Meu sonho é ser professor de música, o ideal é que se tenha na rede municipal um professor de música, um professor de teatro. Cada um na sua linguagem”, sem que se prescindia da interdisciplinaridade transversal a todos os componentes curriculares.

Um ponto de destaque que nos chama a atenção em sua fala são as atividades práticas que realiza em projetos de inclusão da Seduc, onde atua como professor de música (violão e canto), para pessoas que se encontram em regime semiaberto, uma vez que vê a educação como um meio de retorno e de inclusão na sociedade. E outro projeto de que participa é com estudantes no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), onde reconhece que está atuando como professor de música dentro de uma instituição da rede estadual de ensino, ministrando um curso de canto popular, e revela: “[...] me realizo como educador na técnica vocal, na escola”.

O professor Izaias nos reporta à seguinte observação:

O ideal é que lutemos para que cada linguagem tenha um professor na sua própria área. Deixar claro que a nossa bandeira é levar a educação musical para a escola. É uma missão nossa, enquanto educador musical, levar a música para a escola, seja a música na escola, aproveite todos os espaços para levar a música à escola (IZAIAS LUCIANO).

Aspectos ressaltados pelos dos três professores entrevistados e que coincidem foi o fato deles terem sido inseridos no campo musical por um componente familiar, e assim seguirem seus percursos artísticos a partir desse *habitus* musical familiar. Outro ponto que convergiu para algo comum entre eles foi a compreensão de que “[...] tocar bem e gostar de música não significa ser um bom professor”. Isto nos conduz a reafirmar o que o professor Libâneo (1994) destaca sobre o papel da didática e as três condições essenciais para ser professor: saber o conteúdo, saber ensinar o conteúdo e saber o sentido social do conteúdo.

Discussões como estas nos conduzem à reflexão do quanto é complexo o tornar-se professor. Quais saberes se arregimentaram no exercício da docência? Quais as condições ideais para exercê-la? Em que concepções pedagógicas nossas práticas se fundamentam?

Perguntas como essas precisam estar presentes em nosso permanente cotidiano escolar e precisam ser revisitadas para não cairmos em atos mecânicos de ensino, que mais reproduzem um ensino instrucionista do que contribui para a emancipação humana.

Foram destaques comuns e recorrentes nas falas dos três professores entrevistados, apontados como aspectos negativos para o desenvolvimento das atividades educativo-musicais no ambiente escolar, as condições precárias tanto das estruturas físicas quanto sobre a carência material (recursos didáticos e pedagógicos) das escolas, principalmente a quantidade insuficiente de instrumentos musicais, ou mesmo a não existência destes equipamentos.

Outros aspectos, ressaltados nos resultados do estudo foram: a ausência de espaços apropriados para a realização das aulas, tempo ineficaz (60 minutos), que, no entender dos professores, compromete o andamento do trabalho, assim como a falta de apoio dos gestores para a realização de um agir docente que promova e se movimente para uma mudança social efetiva.

Portanto, reconhecemos a importância da vinculação de garantirmos que meios (recursos materiais e humanos) e fins da educação estejam orquestrados para que processos educacionais possam ser realizados com qualidade social almejada por todos que compõem a escola. E essa permanente busca por uma melhoria na ação educativa pela via da melhoria da formação continuada de professores foi o que nos motivou a propor ações formativas decorrentes de nossa pesquisa com uma das autoras de nosso referencial teórico, a professora Marisa Fonterrada. Assim, no tópico subsequente, a discussão se dá a partir da voz da palestrante.

### **5.3 Ação formativa no universo das práticas criativas**

Ancorado nos estudos Fonterrada<sup>40</sup> (informação verbal) “O delineamento teórico com a senda das práticas criativas no ensino de música nos conduziu, satisfatoriamente, ao encontro de novas perspectivas de ensino”, e propõe fazermos rupturas epistemológicas nesse campo do fazer musical.

Tal aspecto ampliou, oportunamente, nosso estudo e contribuiu com importante ação formativa por meio de uma palestra *on-line* realizada como desdobramento de nosso

---

<sup>40</sup> Informação fornecida por Fonterrada, na palestra “Educação musical na educação básica – princípios e questões do ensino de música na contemporaneidade”, na Jornada Internacional de Estudos Interdisciplinares: Música, Educação e Sociedade, em Palência/Fortaleza, em 2019. Disponível em: <https://photos.app.goo.gl/RtFt11Lvuiakkz6>. Acesso em: 18 abr. 2019.

estudo em um importante evento realizado pelo Lemus em uma parceria com o grupo Pró-Inclusão da UFC, que contou com a participação de pesquisadores das áreas de educação e música. Nessa trilha dos estudos interdisciplinares da música e de suas experiências promovidas, em dezembro de 2021, realizamos essa ação formativa, estreitando os caminhos com o Grupo de estudos G-pem.

A ideia dessa Palestra *on-line* partiu como desdobramento de uma das perguntas do questionário *on-line* aplicado na pesquisa, em que escolhemos um dos temas que emergiram no questionário de nosso estudo. Essa ação de formação foi desenvolvida e oferecida aos professores de música das escolas municipais de Fortaleza que foram entrevistados e está ao alcance do público em geral.

Esse foi um momento de troca, reflexão e de produção de saberes. Oferecer uma palestra para os professores de música das escolas de Fortaleza e todos os demais interessados pelo tema proposto: As potencialidades das práticas criativas na educação musical escolar. A mesa se reuniu na plataforma virtual *Stream Yard* (ver Figura 8, abaixo), sendo transmitida em tempo real pelo *YouTube* em 01 de dezembro de 2021.

Figura 8 – Palestra *on-line* (01/12/2021)<sup>41</sup>



Fonte: arquivo do autor (2021).

Participaram desse encontro os seguintes professores: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (UNESP), Profa. Dra. Consiglia Latorre (UFC), Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque (UFC) e Prof. Dr. Pedro Rogério (UFC). Esse momento foi organizado e conduzido pelo autor deste texto.

A professora Marisa Fonterrada revela uma assumida proximidade e vínculo desde a década de 1980 com a UFC, nas atividades ligadas à educação musical e em práticas criativas. Fonterrada (2021) evidencia a dificuldade em se tentar definir educação musical,

<sup>41</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYyXRzQ-uuk>. Acesso em: 10 fev. 2022.

diante da complexidade dessa atividade e da diversidade de campos relacionados a ela, que acabam por exigir certo domínio.

O domínio da música está relacionado com as estruturas diversificadas que variam de acordo com cada época, localidade, cultura, estilos e recursos possíveis, e a percebe como uma atividade que envolve o domínio, o controle de emoções, bom uso do corpo e da criatividade (FONTERRADA, 2021).

Vemos, aqui, o nosso próprio corpo como elemento fundamental da música. É ele que vai permitir a atividade musical e o movimento, o controle da escuta e da voz. Não podemos negar que o nosso corpo está implicado diretamente na produção do som e se envolve na contextura da aprendizagem musical.

Fonterrada (2021) vai sintetizar duas tendências no ensino de música presentes na educação, que ela chama de tendências tradicionais e alternativas, e destaca os pontos principais que percebe dessa tipificação. Em suas digressões, a professora explicita o que chama de tendência tradicional, em que o ensino de música acontece

[...] prioritariamente em escolas especializadas, nos conservatórios, nos cursos técnicos de música e nos cursos superiores de música [...] que têm como objetivo a formação de instrumentistas, formação de cantores, de compositores e regentes. Se embasa em coisas técnicas. É uma tendência onde temos a música como privilégio de alguns, os mais talentosos [...] e deposita-se no professor quase toda a responsabilidade desse processo, e prioritariamente unidirecional. Modelo tecnicista (FONTERRADA, 2021).

E denomina de tendência musical alternativa, o ensino de música que:

Vai aparecer prioritariamente nas escolas de educação infantil, nas escolas de arte onde não temos uma intenção profissionalizante. Tem o objetivo de formar apreciadores de música, e não necessariamente profissionais. Tem como valor a música como um direito de todos. A metodologia é prioritariamente dialógica, no aprendizado que se dá nas experiências e trocas entre professores e estudantes. Viva, presente, experiência compartilhada e discutida. Aqui, há o predomínio da criatividade sobre a técnica, não é prioritária, pois surge na medida da necessidade (FONTERRADA, 2021).

Propõe, então, convergir essas duas tendências. “Para nós, seres humanos, conhecer, estruturar e criar é um caminho mais proveitoso”. Ensina-nos dois mitos da Antiguidade sobre a origem da música para compreendermos melhor essas duas tendências: O Mito de Hermes e de Apolo, que reflete uma postura mais técnica e das propriedades físicas da música; e o Mito da Medusa e de suas irmãs, que trata da música com a origem no mais profundo sentimento humano. Exemplifica dois exemplos enquanto extremos dessas duas tendências em Hanslick e Wagner, no século XIX.

Fonterrada (2021) traz a importância de se construir uma aproximação do estudante com a música, e “essa aproximação da criança com a música deve se dar por diferentes portais”. Entende-os como uma fusão (união) das tendências tradicionais e alternativas. O que chamou de portais de acesso à música, na condução do trabalho de musicalização, deve-se dosar de maneira a aproximar o estudante da música. E vai examinar os seguintes portais de entrada no ensino e na aprendizagem: corpo e voz, estruturação musical, práticas criativas e experiências de performance, buscando utilizar seus aspectos positivos.

Ela nos ensina como o professor de música pode trabalhar os portais do corpo e da voz. O docente pode assim utilizar:

Atividades de autopercepção corporal; exercícios de equilíbrio; consciência do espaço em que se dão as aulas; caminhar para diferentes direções, com diferentes apoios nos pés (ponta, calcanhar, bordos internos e externos); andar à vontade pela sala, e, a um sinal determinado, formar uma roda, e a outro, desfazer e voltar a andar à vontade (FONTEERRADA, 2021).

Também tratamos de exercícios de escuta para serem realizados na escola. Quando tratamos de música, a escuta é considerada essencial:

Ouvir o ambiente da escola (sala de aula, outras salas, a cozinha, a biblioteca, a quadra esportiva, outros; gravar ou anotar espontaneamente o que ouvirem, e classificar sob vários critérios (sons naturais, sons de máquina, sons humanos). Ou sons fortes e fracos, sons múltiplos ou únicos, sons intermitentes; agudos, graves, ásperos, suaves; criar outros sons; buscar imitar esses sons com a voz, com percussão corporal ou objetos sonoros; dividir a classe em grupos e pedir que criem propostas sonoras a partir dos sons ouvidos (FONTEERRADA, 2021).

Desse modo, a organização sonora para os estudos e práticas com base no seu referencial teórico institui que na estruturação musical cabe os modos de organização da música, que cabe a criatividade do professor de música. Todas as coisas da teoria devem aparecer no contexto prático. Para Fonterrada (2021), cabe ao professor despertar o interesse dos estudantes para criarem essas estruturas.

Cabem, neste portal, mostrar os movimentos melódicos ascendentes e descendentes, usar diferentes ritmos, acompanhar melodias, compreender o que é pulsação, acento, pausas, distinguir vozes e objetos pelo timbre, perceber as frases de uma melodia dada e comparar se são iguais, semelhantes e diferentes (FONTEERRADA, 2021).

Na observação da professora Fonterrada, “o portal das práticas criativas é aquele em que nos envolvemos em outras sonoridades, independente do contexto tonal ou modal. De considerar a possibilidade de criar ruídos e silêncios”. Assim, considera que esses portais são:

“chave de acesso à produção dos compositores contemporâneos que ‘superaram o tonal e o modal e foram buscar outras sonoridades’”. Portanto, sugere as seguintes práticas:

Criar com a voz, com o corpo, criar a partir da escuta, criar movimentos, criar estruturas musicais (eco, pergunta e resposta), perceber movimentos diretos (dois movimentos que sobem, perceber movimentos contrários (um sobe, o outro desce), perceber saltos, reconhecer algo, um cânone, reconhecer ostinato [...] Trabalhar com densidades sonoras (denso, rarefeito); vácuos e pausas enormes. Criar uma. As práticas criativas vão ajudar a compreender todos os portais (FONTERRADA, 2021).

Atividade de performance, último portal a ser apresentado por Fonterrada (2021). É na forma mais simples, qualquer apresentação para outras pessoas da mesma comunidade, entre a própria classe, entre classes, para os funcionários da escola, para os professores, para a família, e criar situações que se possa fazer música. “A música precisa do outro, precisa de gente nos ouvindo” (FONTERRADA, 2021).

Portanto, essa compreensão da autora nos faz perceber o quanto os professores de música devem trabalhar no sentido de promover experiências que privilegiem o universo das práticas criativas com base nos fundamentos teóricos que lhes dão sustentabilidade e organização. Assim, consideramos imprescindível, no que tange à formação continuada dos professores de música, a oportunidade de participação de um momento formativo como este, que buscou promover um encontro com os referenciais de estudos, princípios, concepções, ou seja, fundamentos teóricos metodológicos que se utilizam em seu fazer pedagógico diário e, assim, poder contribuir com a solidificação da formação.

Nesse sentido, passamos, a seguir, às conclusões do estudo, que não intentam encerrar uma frutífera discussão em defesa de um lugar específico e necessário da música no currículo escolar, mas de abrir um permanente diálogo capaz de produzir o efeito que esperamos, e que se traduz na conseqüente legitimação e valorização deste campo de estudo.

## 6 CONSIDERAÇÕES

Fruto de inquietações e reflexões, esta tese é a “alquimia” de um músico que, em sua trajetória, tornou-se professor. Tratar de identificar as práticas educativo-musicais desenvolvidas pelos professores de música das escolas municipais da rede pública de Fortaleza e suas contribuições à formação de um *habitus* docente-musical representa o desafio proposto na questão de investigação tratada aqui nesta pesquisa.

Para a defesa da presença efetiva do ensino de música no currículo escolar, apresentamos, no decorrer deste texto, estudos e pesquisas relevantes que confirmam e legitimam sua importância, assim como metodologias e práticas mais oportunas para que ela cumpra sua função pedagógica. Isso foi necessário de ser reafirmado no referencial teórico do texto, pois ainda é recorrente, no ideário educacional, uma desvalorização em virtude de uma ocupação secundária, ou seja, uma presença irregular da música no âmbito do currículo escolar.

Por estar inserida de forma secundarizada, acaba, necessariamente, por não garantir o devido reconhecimento e legitimação de seu potencial. E no caso da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, identificamos um não lugar do ensino de música no currículo das escolas públicas municipais, pois, com base nos dados, ocorre de forma secundarizada, disputando espaço e atenção com os diversos componentes curriculares.

Nossa pesquisa evidenciou a luta dos professores de música dessa rede de ensino, no pouco espaço de atuação, para tentarem manter sua existência por meio de práticas educativo-musicais diferenciadas ou “práticas criativas”, no mesmo viés defendido por Fonterrada, Schafer, Paynter, Delalande e Peñalba, dentre outros autores que fundamentam nosso estudo. E do quanto essa linguagem pode desenvolver integralmente os estudantes.

Reconhecemos que esse papel protagonista dos professores de música, em defesa da presença da música, na busca por garantir sua efetividade, tem uma repercussão direta na formação de um *habitus* docente-musical desses docentes, forjando, através dessa luta árdua diária, identidades docentes engajadas e comprometidas com a luta, contra uma cultura reprodutivista das condições opressoras da sociedade.

Ao seguir essa trilha formativa de saberes e práticas constituídas por meio do *habitus* docente-musical, convém expor aqui algumas das atividades e práticas que os professores de música realizam com frequência, sendo, inclusive, pontuadas pelos docentes. As referidas práticas se expressam em: práticas coletivas, ensino de instrumentos, aulas de percepção musical, leitura rítmica, canto solo e coletivo (coral), do estudo da teoria musical

tradicional, da leitura e escrita da notação musical e das práticas que têm a participação ativa e coletiva dos estudantes, por meio de jogos virtuais e/ou filmes. Essas práticas, na compreensão desses professores, favorecem uma formação cultural ampla, tanto dos docentes quanto dos estudantes – um *habitus* musical, uma cultura musical na escola pública que colabora para formação cultural ampla que se impõe contra a cultura midiática, diversa da instituída pelas estruturas de dominação impostas pela sociedade operadora da lógica do mercado.

Ao catalogarmos os dados da pesquisa, identificamos que o desenvolvimento de práticas educativo-musicais criativas, enquanto elemento estruturante da prática pedagógica adotada pelos professores de música das escolas municipais da rede pública de Fortaleza, possui implicação estreita no campo da formação dos professores, pois articula saberes que, oportunamente, contribuem para estabelecer um “lugar” específico no currículo e sua efetivação na instituição. E o entendimento dessa articulação entre a atuação docente, por meio das práticas desenvolvidas, e o campo da formação docente permitiu ao pesquisador, a partir da análise da realidade, catalogar elementos (concepções, princípios e metodologias) que contribuíram para uma melhor compreensão do fenômeno estudado e a fim de produzir mais conhecimentos.

Portanto, inserir práticas educativo-musicais criativas no âmbito do currículo escolar das escolas públicas de Fortaleza é de tamanha relevância, pois seu estabelecimento, além de engajar todos que compõem a escola, promove uma cultura escolar capaz de formar subjetividades inquietas e engajadas no intento de promover efetiva transformação social. Com efeito, a tese ora relatada reafirma o valor das práticas criativas no ensino de música como possibilidade efetiva de uma transformação da realidade educacional e da reinvenção de uma cultura escolar.

Com o desenrolar do estudo, foi possível traçar o perfil dos professores e conhecer as práticas educativas musicais que desenvolvem, e termos noção de como o ensino de música acontece, de fato, nas muitas salas de aulas de Fortaleza. Além disso, a pesquisa explicitou a compreensão desses docentes quanto às potencialidades de práticas educativo-musicais na formação dos sujeitos, bem como os saberes da formação, além daqueles constituídos no efetivo exercício da prática docente diária, pois consideram estes saberes necessários à atuação pedagógica no ensino de música.

Foi desafiador. Os dados evidenciaram as inúmeras dificuldades encontradas por esses docentes: não há lugar, tempo, espaço e identidade profissional do professor de música. Foram identificadas: a polivalência, a falta de reconhecimento profissional, a desvalorização;



que culminam, em nosso entender, em um processo de não reconhecimento da identidade docente desses professores, uma vez que eles não se reconhecem professores de música, mas, sim, como professores de Arte. Isso causa certo prejuízo na sua formação, na construção da identidade do docente de música e, por conseguinte, o enfraquecimento do campo.

Em decorrência dessa constatação, há de se reconhecer a importância de se defender a música, seu ensino e a utilização de práticas educativo-musicais criativas que potencializam uma inclusão social. Isso contribui para a promoção da possibilidade do desenvolvimento de um *habitus* musical como elemento que contribui, efetivamente, para a inserção e participação social ativa dos sujeitos, bem como para possibilidades de elevação de crítica social, cidadania e emancipação – além de, evidentemente, despertar possibilidades de constituição de *sujeitos-devir*, de um sujeito que está em constante transformação e que age em direção à mudança.

Nas falas dos professores, destacamos, ainda, como um dos principais achados e que repercute em maior peso: a invisibilidade da música enquanto componente curricular presente no currículo escolar, o que acaba reverberando nas condições precárias e insatisfatórias para a sua realização e fragilizando esse campo de atuação docente, contribuindo para a invisibilidade do professor de música da Rede Municipal de Fortaleza, que também se preocupa com a polivalência “descabida” e desenfreada, a que estão sujeitos esses professores quando precisam ter o domínio de quatro linguagens artísticas distintas no cotidiano de suas atividades e práticas, que mais contribuem para diluir e enfraquecer o campo do que consolidar a identidade docente desse profissional.

Assim, concluímos que, embora pareça lugar-comum reafirmar a importância da música como promotora do desenvolvimento individual que age no coletivo, é necessário dar voz ao discurso que entoa a nota em defesa da inserção da música no currículo das escolas públicas e, com ela, a música, fazer soar novas possibilidades e reinventar a escola e, mais especificamente, o ensinar música.

Algumas colocações postas aqui necessitam ser destacadas como notas conclusivas: a inexorável urgência de estabelecer a música como disciplina obrigatória no currículo e, assim, dar-lhe o real valor que possui; a necessidade de se promoverem práticas criativas, no sentido de propiciar um *habitus* que possa favorecer uma cultura musical ampla, diversa da que é instituída pelas estruturas de dominação impostas pela sociedade que opera na lógica do mercado. Além da notória garantia do direito à educação de qualidade, que possa promover o desenvolvimento de subjetividades engajadas e professores comprometidos com a luta em prol da garantia do direito à educação.

Sabemos que, historicamente, a educação brasileira tem a marca da exclusão de segmentos majoritários da população que foram secularmente desassistidos, segregados e destituídos de direitos inerentemente humanos, do acesso à cultura, do usufruto dos bens espirituais e materiais, da riqueza produzida coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2007). Portanto, problematizar, em uma perspectiva crítica, o papel da educação é salutar quando evidenciamos a necessidade premente de reivindicarmos, coletivamente, seu fortalecimento, garantindo a sobrevivência digna de todos e, principalmente daqueles segmentos sociais que sempre estiveram, secularmente, relegados à cultura do silêncio e da exclusão.

Assim, esse direito à educação, instituído legal e tardiamente, é o mesmo que garante às pessoas que não tinham, sequer, o direito de sonhar com melhores condições de vida, ousarem fazê-lo. Porque somente em uma sociedade onde se estabelece o direito à educação enquanto um valor universal, poder-se-á pensar em iniciar passos de um novo começo tão diverso do que estava anteriormente estabelecido como normal e produzir a verdadeira transformação social. Uma mudança, não apenas para restabelecer traços do mesmo que nos aprisiona, mas para “fazer brotar do chão a centelha da esperança de um novo amanhã”, conforme Lustosa (informação verbal)<sup>42</sup>.

Portanto, esperamos que esta tese possa colaborar para o despertar de novas ideias e questionamentos para que a música na escola seja, definitivamente, um exercício de autonomia e humanidade para todos, quiçá um instrumento de libertação e de entendimento do mundo. Por isso, precisamos lembrar a urgência de “lermos os sinais, de escutarmos o que obscuramente insiste”, pois, somente assim, poderemos assumir, de fato, o agora e tomarmos consciência de que precisamos, mais do que nunca, despertar a capacidade de resistir e esperar no sentido de buscar romper com os “laços de servidão”, de operar para uma mudança.

Por hora, recordamos a mestra Izaíra Silvino (2011, p.12) ao nos ensinar que “[...] a arte é uma porta que, aberta, descortina para nós nosso mundo interior, nossa força para desvendar a vida e nossa maneira de ser e criar nossos dizeres e entendimentos”. Finalizar aqui, então, não significa que encerramos essa discussão, muito pelo contrário, abrimos aqui mais um espaço para compartilhar saberes e práticas ao longo deste percurso de formação.

---

<sup>42</sup> Informação fornecida por Maria Anita Vieira Lustosa Kaczan, na palestra “Estágio Supervisionado e Didática: contribuições para a formação de professores” em 10 de junho de 2020, Fortaleza.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo. **O impacto da educação musical nas habilidades acadêmicas de alunos com baixo desempenho escolar influenciadas pela variação de estados de humor**. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia da música: doze preleções teóricas**. Traduzido por Fernando R. de Moraes Barros. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp. 2017.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**, Frankfurt: Zahar. 1947.

AHMAD, Laila Azize Souto. **A música no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

ALARCON, A. C.; BRITO, T. A. François Delalande: a pedagogia do despertar musical. **Literartes**, [S. l.], v. 1,n.10,p.1232,2019.DOI:10.11606/issn.23169826.literartes.2019.160768

ALMADA NUNES, C.; LUSTOSA, F. G. . MAPEAMENTO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIA: ESTADO DA QUESTÃO. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 708-738, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.6480. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6480>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ALMEIDA, Jessica de. **Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à tela da vida**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ALVES, Rubem. **A educação dos Sentidos**. Campinas, São Paulo: Verus, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANJOS, Francisco Weber dos. **Trajetórias musicais e caminhos de formação a constituição do habitus docente de três músicos educadores da região do Cariri e suas experiências no curso de música da UFCA**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

Aquino, Thaís Lobosque. **Epistemologia da Educação Musical Escolar: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ARÓSTEGUI, J. L. P. Neoliberalismo, Economía del Conocimiento y Educación Musical. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musica**, n. 14, p. 11-27,

2017. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/57044>. Acesso em: 10 fev. 2022.

AZEVÊDO, I. R. G. **Formação do professor de arte do ensino médio público em Juazeiro do Norte: reflexos do ensino de música.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

BARROS, A. D. P.; ROCHA, L. C. M. B.; BASTOS, P. C. C.; PINTO, S. M. G. O perfil do professor de Arte em Escolas Públicas de Ensino Médio em São Luís – MA. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – III CONEDU, 2016. **Anais [...]**. Natal, 2016.

BASTIAN, H. G. 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.

BASTIAN, H. G. A. **Música na Escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança.** Tradução de Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2009.

BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo. **A constituição do habitus docente pelos egressos do curso de licenciatura em música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BERTONI DOS SANTOS, Cristina. **Alunos de ensino médio e suas aprendizagens na aula de música como componente curricular: um estudo com uma turma do Colégio Estadual Júlio de Castilhos.** 2015. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.

BOTELHO, Liliana Pereira. **O binômio formação e atuação profissional a partir do olhar do egresso do curso de Música da UFSJ.** 2019. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero Limitada, 1983.

BOURDIEU, P. Os três estados do Capital Cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org). **Pierre Bourdieu: escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. *In*: BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **A produção da crença.** Porto Alegre: Zouk, 2006.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público.** São Paulo; Edusp/Zouk, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf](http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf). Acessado em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 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: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 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. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 04abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 04 abr. 2018.

BRITO, T. A. **Música, infância e educação: jogos do criar.** Brasília: Música na Educação Básica, 2013.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. **A formação de professores de música para a educação básica na região Centro-Oeste.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CARDOSO FILHO, Juracy do Amor. **Música (in)visível: pessoas e sonoridades excluídas.** 2020. Tese (Doutorado em Música ) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

CÁRICOL, K. Panorama do ensino musical. In: JORDÃO, G.; ALUCCI, R. *et.al.* **A Música na Escola.** São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 19-39.

CASTRO, Vanessa Weber de. **Trabalho, educação, música e arte: o ensino de música nas escolas públicas do Estado da Guanabara (1960 a 1975)**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CISZEWSKI, W. S. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, set. 2010. Disponível em: [http://www.abemededucacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed2/pdfs/meb2\\_artigo2.pdf](http://www.abemededucacaomusical.com.br/revista_musica/ed2/pdfs/meb2_artigo2.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

CORREIA, Silvia Gomes. **O Ensino de música na perspectiva da educação inclusiva: desafios para sua efetivação na escola básica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2019.

COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/15111/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/15111/pdf_1). Acesso em: 25 maio 2017.

COUTINHO, Paulo Roberto de Oliveira. **A diversidade musical na escola de música de Manguinhos: interações musicais e tensões culturais nas relações de ensino e aprendizagem em música**. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CUNHA, C. M. **Relações entre concepções de Educação Musical, formação e práticas docentes de professores de Artes das Escolas Públicas do Município de Fortaleza**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. **A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha**. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2020.

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. **Prefácio**. A sociedade do espetáculo. Comentários sobre A sociedade do espetáculo [1967, 1979, 1988]. 4. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEL BEN, L. M. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. 2001. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DELALANDE, F. Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além. Tradução de Tamyra Moreira. **Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 013-030, 2017. DOI: 10.5965/2525530402022017013.

DELALANDE, F. **A música é um jogo de criança**. Tradução de Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DINIZ, Lélia Negrini. **Processos de uma experiência de docência: ensinando e aprendendo a ser professor de música.** 2018. Tese (Doutorado em Educação ) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em: 6 de mar. 2020.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas.** Tradução Ana Falcão Bastos e Luis Leitão - Lisboa: Presença, 1997.

FERRI, Marcia Barcellos. **O trabalho docente e a formação do indivíduo: limites e possibilidades do ensino de artes.** 2013. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FIGUEIREDO, S. L. F.; MEURER, R. P. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei n.º 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/311883057\\_Educacao\\_musical\\_no\\_curriculo\\_escolar\\_uma\\_analise\\_dos\\_impactos\\_da\\_Lei\\_n\\_1176908](https://www.researchgate.net/publication/311883057_Educacao_musical_no_curriculo_escolar_uma_analise_dos_impactos_da_Lei_n_1176908). Acesso em: 17 fev. 2022.

FLUSSER, V. Para uma definição de música em meio de saúde. **Os Cadernos da Música no Hospital**, n. 1, 2005.

FONTEERRADA, M. T. O. **Música e meio ambiente: a ecologia sonora.** Conexões Musicais. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FONTEERRADA, M. T. O. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: IBPEX, 2011. p. 275-303.

FONTEERRADA, M. T. O. A música em tempos de mudança – reflexão acerca de seu papel na educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 18-31, jan./jun. 2014. Disponível em: Acesso em: 16 ago. 2021.

FONTEERRADA, M. T. O. **Ciranda de Sons** [recurso eletrônico]: práticas criativas em educação musical São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANÇA, C. C. Certas canções que ouço. **Música na Educação Básica.** Brasília: 2013.

FRANÇA, C. C. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? **Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, 2020.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1996.

GENZ GAULKE, Tamar. **O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas**. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GOMES, Solange Maranhão. **A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná**. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GRINGS, Ana Francisca Schneider. **Professores de música no Brasil: motivações e aspirações profissionais**. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

HAUSER, A. **História social da literatura e da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. **Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, integração e criação na educação infantil do Colégio Pedro II**. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018.

HIGHAM, T., Basell, L., Jacobi, R., Wood, R., Ramsey, C. B., & Conard, N. J. Testing Models for the Beginnings of the Aurignacian and the Advent of Figurative Art and Music: The Radiocarbon Chronology of Geibenklosterle. **Journal of Human Evolution**, 62, 664-676. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jhevol.2012.03.003>.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2020.

JORQUERA-JARAMILLO, M.-C. El mundo sin música..., no lo puedo imaginar sin música». El impacto positivo de la educación musical a través de las vivencias de cinco profesores de Música. In: PEREZ-MORENO, J.; CARRILLO, C. **El impacto de la educación musical escolar: una mirada retrospectiva**. Barcelona: Octaedro, 2019. p. 81-89.

JOLY, Maria Carolina Leme. **A construção da identidade profissional do professor de Música para a escola de Educação Básica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.



KACZAN, M. **Entrelaçando Caminhos: Histórias de Vida dos Professores de Música em Fortaleza**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

KOSTKA, S.; PAYNE, D. **Tonal Harmony**. 6 ed. New York: McGraw-Hill, 2008.

LATORRE, Maria Consiglia Raphaela Carozzo. **Sonoridades múltiplas: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoromusical na contemporaneidade**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LEAL, Luiz Antonio Batista. **A cultura lúdica no estágio supervisionado de licenciandos em música**. 2017. Tese (Doutorado em ) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. **Cursos de formação de professores nas faculdades estaduais de música de Curitiba: EMBAP e FEMP (1948-1975)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, J. J. **As escritas da abertura na música contemporânea**. [S. l.: s. n.], 1990. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-jose-julio-escritas.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

LOURO, Viviane. **Educação Musical Inclusiva: Desafios e Reflexões**. IN: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baeta; *Música e Educação: Série Diálogos com o Som*. V.2. Barbacena: EDUEMG, 2015. p. 33-49.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACIEL, Edineiram Marinho. **Educação musical no século XXI: tradições e contradições - Um estudo na escola pública de ensino fundamental na Bahia**. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

MATEIRO, T. A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). **Pedagogia da educação musical**. Curitiba: IbPex, 2011. p. 243-274.

MATON, K. Habitus. In: GRENFEL, M. (org.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 73-94.

MELO, Marcos Welby Simões. **Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Bahia, Salvador 2014.

MENDES, Josefa Eliane Ribeiro. **Educação musical em escolas / turmas multisseriadas no campo: uma pesquisa-ação**. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, UFPB/CCTA, João Pessoa, 2019.

MESQUITA, C. M. S. Percussão corporal no ensino da música: três atividades para a educação básica. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 7, n. 7/8, 2016.

MOREIRA, Tamyra de Oliveira Ramos. **Escola Nova e Educação Musical: um estudo através de imprensa pedagógica no entre-guerras**. 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **Rumo ao abismo: ensaios sobre o destino da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos *In*: FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA TERRIEN, S. M. (org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A.; A., Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249236, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>.

OLIVEIRA FERREIRA, Telma de. **Escolarização da música: por uma potência musical ativa**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Marcio Pizzi de. **A cultura participativa e a educação musical: a ampliação da visão educacional sobre práticas e habilidades dos alunos**. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, R. D. Pensar e fazer música refletindo sobre o mundo: composição musical na EJA. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, n. 7/8, 2016.

PAYNTER, J. **Oir, aquí y ahora**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Melos, 2020.

PALHANO, Palmira Rodrigues. **O caráter paratópico do ensino de Artes na escola: uma análise das condições de sua inclusão a partir do caso do IFPB**. 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

PEÑALBA, A. A. **El cuerpo en la interpretación musical: un modelo teórico basado en las propiocepciones en la interpretación de instrumentos acústicos, hiperinstrumentos e instrumentos alternativos**. Universidad De Valladolid Facultad De Filosofía Y Letras, 2009.

PEÑALBA, A. A. La defensa de la educación musical desde las neurociencias. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**, n. 14, p. 109-127, 2017.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 11, 2004. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/342>. Acesso em: 10 jul 2022.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PIEKARSKI, Teresa Cristina Trizzoline. **Processos criativos do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2020. Tese (Doutorado em Música ) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

PIRES, Nair Aparecida Rodrigues. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música**. Universidade Federal De Minas Gerais, Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.  
RASINES, A. U.; GÓMEZ, M D. Educación y música contemporánea: encuentros y desencuentros entre compositores y docentes. **Revista da Abem**, Londrina, v. 21, n. 30, p. 11-24, jan./jun., 2013.

RAUSKI, Rafael Dalalibera. **Representações sociais do ser professor de música e a identidade docente ao longo da licenciatura em música**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

REIS, Leandro Augusto dos. **Músico na sala de aula ou professor no palco? significações de licenciandos em música - encontros possíveis**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ROBBINS, D. Teoria da Prática. *In*: GRENDEL, M. (org.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 46-63.

ROGÉRIO, P. **Pessoal do Ceará: Formação de um Campo e de um Habitus musical na década de 1970**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ROGÉRIO, P. **A viagem como um princípio na formação do habitus dos músicos que na década de 1970 ficaram conhecidos como Pessoal do Ceará**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SAFATLE, V.O fim da música: a música brasileira se transformou na trilha de fundo da literalidade de nossos horizontes. **Folha de São Paulo**, São Paulo, C 12 ilustrada, 09 out. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/235828-o-fim-da-musica.shtml>. Acesso em: 24 jan. 2020.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. Coleção Primeiros Passos: 110. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, R. M. S. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica do Brasil: trajetórias de pensamento e prática. *In*: SANTOS, R. M. S. (org.). **Música, cultura e educação**: os múltiplos espaços de educação musical. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTOS, Fabio Alexandre Araujo dos. **As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas**: o caso do programa do ensino médio inovador no RN. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SANTOS, G. B. Ideias para fazer música na sala de aula. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 6, n. 6, 2014.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. **Alunos de ensino médio e suas aprendizagens na aula de música como componente curricular**: um estudo com uma turma do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, Porto Alegre/RS. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Claudia Eboli Corrêa. **A música como ferramenta de desenvolvimento para crianças autistas**: um estudo na interface da musicoterapia com a educação musical à luz dos conceitos de Vigotski / Claudia Eboli Corrêa Santos. - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, B. S. **A Cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Campinas, 2007.

SCHAFFER, R. M. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHAFFER, R. M. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora / R. Murray Schaffer; tradução Marisa Trench de Oliveira Fonterrada – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHAFFER, R. M. **Educação Sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SCHAFFER, R. M. **OuvirCantar**: 75 exercícios para ouvir e criar música. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SCHAFFER, R. M. **Vozes da Tirania**: templos de silêncio. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SERRANO, Rosa M.; PEÑALBA, Alicia. Las características del profesorado como factores de impacto en la educación musical obligatoria. In: **El impacto de la educación musical escolar: Una mirada retrospectiva**. Pérez-Moreno, Jéssica; Aquilera, Carmen Carrillo. Editorial Octaedro, S.L.; 1ª edição. P.101-116, 2019.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em: 07 jan. 2020.

SILVA, Tais Dantas da. **Educação musical e motivação: um estudo sobre a formação de professores a partir da teoria da autodeterminação**. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, M. G. H. **Ao tecer somos tecidos: (re) significando a docência na constituição do habitus em estudantes de música – licenciatura**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Marco Antonio. **Sinfonia da vida: narrativa sobre a constituição do habitus docente musical**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Ana Rita da. **Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental [recurso eletrônico]: uma análise histórico-cultural**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Eduardo Teixeira da. **Aptidão musical: as ambiguidades do conceito e suas implicações em ações educativo-musicais**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, Rosangela Trabuco Malvestio da. **Experiência estética e o ensino de música: um estudo de caso da prática docente de um professor de uma escola pública do ensino fundamental do município de Maringá- PR**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SILVINO, Izaíra. ...ah, se eu tivesse asas... / Izaíra Silvino – Fortaleza: DIZ Editor(a) ação, 2011.

SOARES, Iuri Correa. **O status das disciplinas no currículo escolar: a aula de música**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. **Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música: narrativas de professores formadores em cursos de pedagogia da UAB**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SUGAHARA, Leila Yuri. **Música e música na escola: um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

TREJO LEÓN, Rosalía. **Educação musical e formação em pesquisa no mestrado: um estudo com egressos de programas de pósgraduação em música no Brasil.** 2017. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de PósGraduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

UNESCO. Perdas na aprendizagem pelo fechamento de escolas devido à COVID-19 pode empobrecer uma geração inteira. 6 dez. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/perdas-na-aprendizagem-pelo-fechamento-escolas-devido-covid19-pode-empobrecer-uma-geracao>. Acesso em: 21 jan. 2022

VIEIRA, M. S. **A implementação do ensino de música na rede municipal de Seropédica/RJ: desafios e perspectivas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa PROF-ARTES, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

VIEIRA, Alexandre. **Trajetórias formativas profissionais em música: um estudo com estudantes do curso técnico em instrumento musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Fortaleza.** 2017. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

WILLE, Regiana Blank. **Docentes de música na educação básica: um estudo sobre identidades profissionais.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelótas, Pelótas, 2013.

ZANETI, Karen Ildete Stahl Soler. **A presença da música em salas inclusivas de arte do ensino fundamental I da rede municipal de Indaiatuba-SP: estudos, observações e propostas.** 2018. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

**APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE TESES PARA O DESCRITOR “ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA” PUBLICADAS NO PORTAL DA CAPES (PLATAFORMA SUCUPIRA) 2013 A 2020**

<b>Autor(es) ano</b>	<b>Título da tese</b>
1. Leila Yuri Sugahara, 2013.	Música e música na escola: um estudo das representações.
2. Gilka Martins de Castro Campos, 2015.	A formação de professores de música para a educação básica na Região Centro-Oeste.
3. Maria Consiglia Raphaela Carrozzo Latorre, 2014.	Sonoridades múltiplas: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoro-musical na contemporaneidade.
4. Nair Aparecida Rodrigues Pires, 2015.	A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no Pibid música.
5. Regiana Blank Wille, 2013.	Docentes de música na educação básica: um estudo sobre identidades profissionais.
6. Liana Arrais Serodio, 2014.	Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica.
7. Pablo de Vargas Guimarães, 2013.	Pensamento musical na escola obrigatória: do ensino de música ao devir-música da educação.
8. Maria Cecilia Soares, 2013.	Escuta musical via internet: contribuições para o ensino musical.
9. José Carlos Teixeira Junior, 2015.	Na narrativa dos MJs da Compositor: música, tecnologias e diáspora negra no cotidiano escolar.
10. Jaderson Aguiar Teixeira, 2015.	O ensino musical interdisciplinar de harmonia, contraponto, solfejo e arranjo como estratégia de produção de conhecimento.
11. Francisco Weber dos Anjos, 2015.	Trajetórias musicais e caminhos de formação: a constituição do habitus docente de três músicos educadores da região do Cariri e suas experiências no curso de música da UFCA.
12. Fernando Stanzione Galizia, 2016.	No “chão” da universidade: o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural.
13. Jorge Luiz de Oliveira Braga, 2014.	Música na Escola sobre a arte de ensinar a Arte que educa.
14. Helen Silveira Jardim de Oliveira, 2014.	Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino.
15. Maria Goretti Herculano Silva, 2016.	Ao tecer somos tecidos: (re)significando a docência na constituição do habitus em estudantes de música licenciatura.
16. Áurea Demaria Silva, 2013.	Mais ou menos músicos: juventude e modos de relação com música.

17. Telma de Oliveira Ferreira, 2016.	Escolarização da música: por uma potência musical ativa.
18. Celso Augusto dos Santos Gomes, 2016.	Trajetórias de formação e da docência na licenciatura em música na modalidade EAD: a constituição dos formadores.
19. Carlos Eduardo de Souza, 2016.	Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural.
20. Thaís Lobosque Aquino, 2016.	Epistemologia da educação musical escolar: um estudo sobre os saberes musicais nas escolas de educação básica brasileiras.
21. Wilson Lemos Júnior, 2015.	Cursos de formação de professores nas faculdades estaduais de música de Curitiba: EMBAP e FEMP (1948-1975).
22. Stela Maris Sanmartin, 2013.	Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos.
23. Marcos Welby Simoes Melo, 2014.	Acessibilidade na educação musical para educandos com deficiência visual no contexto da sala de aula.



**APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DE TESES PARA O DESCRITOR “MÚSICA ESCOLA” PUBLICADAS NO PORTAL DA CAPES (PLATAFORMA SUCUPIRA) DE 2013 A 2020**

<b>Autor(es) ano</b>	<b>Título da tese</b>
1. Liliana Pereira Botelho, 2019.	O binômio formação e atuação profissional a partir do olhar do egresso do curso de Música da UFSJ.
2. Rubens de Oliveira Aredes, 2017.	Práticas musicais na favela Morro das Pedras em Belo Horizonte: um estudo crítico sobre música e modo de vida.
3. Fernando Macedo Rodrigues, 2017.	As “práticas informais” e o “aprendizado não-formal” na oficina de música do projeto PIBID/ESMU/UEMG.
4. Eliane Hilario da Silva Martinoff, 2017.	O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade.
5. Paulo Roberto de Oliveira Coutinho, 2019.	A diversidade musical na escola de música de Manguinhos: interações musicais e tensões culturais nas relações de ensino e aprendizagem em música.
6. Carla Pereira dos Santos, 2013.	Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar.
7. Cristina Bertoni dos Santos, 2015.	Alunos de ensino médio e suas aprendizagens na aula de música como componente curricular: um estudo com uma turma do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, Porto Alegre/RS
8. Michal Siviero Figueredo, 2014.	Educação musical na disciplina Artes: uma pesquisa com adolescentes no ensino médio do IFBAIANO campus Santa Inês.
9. Tais Dantas da Silva, 2014.	Educação musical e motivação: um estudo sobre a formação de professores a partir da teoria da autodeterminação.
10. Ana Maria de Castro Souza, 2015.	Articulações pedagógicas em música na formação integral: um estudo de caso na escola de tempo integral na região metropolitana de Belém, estado do Pará.
11. Tamar Genz Gaulke, 2017.	O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas.
12. Vanilda Lídia Ferreira de Macedo, 2015.	Imagens da docência de música na educação básica: Uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013).
13. Vilma de Oliveira Silva Fogaça, 2015.	Formação inicial e continuada do Educador Musical: articulações pedagógicas e musicais no desenvolvimento das competências docentes.
14. Teresa Cristina Trizzolini Piekarski, 2020.	Processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar.
15. Alan Caldas Simões,	“No princípio era o Caos”: limites e possibilidades das práticas

2019.	informais de aprendizagem musical na escola.
16. Catherine Furtado dos Santos, 2017.	Saberes percussivos nas escolas públicas da cidade de Fortaleza.
17. Juracy do Amor Cardoso Filho, 2020.	Música (in)visível: pessoas e sonoridades excluídas.
18. Renato de Carvalho Cardoso, 2020.	O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical.
19. Daiane Solange Stoeberl da Cunha, 2020.	A integração das artes na formação docente para a educação básica no Brasil e na Espanha.
20. Ariane de Souza Stolfi, 2019.	Música em Rede: experimentos em interação musical.
21. Dario Rodrigues Silva, 2019.	Processos criativos colaborativos na música contemporânea: dois estudos de caso.
22. Ademir Adeodato, 2016.	Entre lares, lyceus e liturgias: professores de música nas escolas do Espírito Santo, vestígios de histórias não contadas.
23. Solange Maranhão Gomes, 2016.	A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de instituições de ensino superior do estado do Paraná.
24. Maria Luiza Santos Barbosa, 2018.	Educação musical e processos cognitivos: aspectos de correção e segmentação ocorridos nos domínios da música e da leitura verbal em uma amostra de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I.
25. Wasti Silvério Cizevski Henriques, 2018.	Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, criação e integração na educação infantil do Colégio Pedro II.
26. Marcio Pizzi de Oliveira, 2019.	A cultura participativa e a educação musical: a ampliação da visão educacional sobre práticas e habilidades dos alunos.
27. Ana Francisca Schneider Grings, 2015.	Professores de música no Brasil: motivações e aspirações profissionais.
28. Cristina Moura Emboaba da Costa Julião Camargo, 2014.	O ensino musical na perspectiva da poética, da práxis e da teoria - processos de formação alternativos à indústria da cultura.
29. Alexandre Vieira, 2017.	Trajetórias formativas profissionais em música: um estudo com estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Fortaleza.
30. Marila Cristine Sales Marques, 2015.	O ensino de música em escolas municipais de Salvador - Bahia e a visão dos professores de música pós-lei 11.769/2008.
31. Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves, 2017.	Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música.
32. Yuri Coutinho Ismael da Costa, 2017.	Educação musical à luz da ontologia do ser social.

33. Josefa Eliane Ribeiro Mendes, 2019.	Educação musical em escolas/turmas multisseriadas no campo: uma pesquisa-ação.
34. Marcos de Souza Ferreira, 2017.	Ensino de música no Instituto Federal da Bahia: paradigmas e paradoxos.
35. Silvia Gomes Correia, 2019.	O Ensino de música na perspectiva da educação inclusiva: desafios para sua efetivação na escola básica.
36. Zelmielen Adornes de Souza, 2018.	Aproximações e distanciamentos na docência virtual em música: narrativas de professores formadores em cursos de pedagogia da UAB.
37. Maria Carolina Leme Joly, 2017.	A construção da identidade profissional do professor de Música para a escola de Educação Básica.
38. Regina Blank Wille, 2013.	Docentes de música na educação básica: um estudo sobre identidades profissionais.
39. Rosangela Trabuco Malvestio da Silva, 2020.	Experiência estética e o ensino de música: um estudo de caso da prática docente de um professor de uma escola pública do ensino fundamental do município de Maringá- PR.
40. Mata Regina Sene, 2016.	Aulas de Arte: reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva.
41. Helen Silveira Jardim de Oliveira, 2014.	Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino.
42. Luiz Antonio Batista Leal, 2017.	A cultura lúdica no estágio supervisionado de licenciados em música: um estudo de caso em uma escola pública em Salvador-Bahia.
43. Isaura Rute Gino de Azevêdo, 2017.	A formação dos licenciados em música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e sua docência na educação básica: as relações reveladas pelas narrativas dos egressos.
44. Edineiram Marinho Maciel, 2017.	Educação musical no século XXI: tradições e contradições - Um estudo na escola pública de ensino fundamental na Bahia.
45. Marcia Barcellos Ferri, 2013.	O trabalho docente e a formação do indivíduo: limites e possibilidades do ensino de artes.
46. Nair Aparecida Rodrigues Pires, 2015.	A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música.
47. Valdirene Cássia da Silva, 2013.	E-jovens, e-músicas, e-educações: fronteiras dilatadas e diálogos cruzados na era das conexões.
48. Rafael Dalalibera Rauski, 2020.	Representações sociais do ser professor de música e a identidade docente ao longo da licenciatura em música.
49. Elias Caires de Souza, 2015.	Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos subjetivos configuradoras da aprendizagem musical.
50. Iuri Correa Soares, 2019.	O status das disciplinas no currículo escolar: a aula de música.

51. Clarice de Campos Bourscheid, 2019.	Encontro entre música e pedagogia: compondo juntos uma convivência estético-poética na educação infantil.
52. Leandro Augusto dos Reis, 2020.	Músico na sala de aula ou professor no palco? significações de licenciados em música - encontros possíveis.
53. Flavia Albano de Lima, 2017.	Os cursos de licenciatura em música: sentido, intencionalidade e funcionalidade na educação brasileira.
54. Gilberto Vieira Garcia, 2018.	Música: o estudo, o ensino, a docência, entre formuladores e mestres Rio de Janeiro (1938-1889).
55. Lelia Negrini Diniz, 2018.	Processos de uma experiência de docência: ensinando e aprendendo a ser professor de música.
56. João Emanuel Benvenuto, 2015.	A constituição do habitus docente pelos egressos do curso de licenciatura em música da UFC/Fortaleza e sua atuação no campo profissional
57. Vanessa Weber de Castro, 2019.	Trabalho, educação, música e arte: o ensino de música nas escolas públicas do Estado da Guanabara (1960 a 1975).
58. Jaderson Aguiar Teixeira, 2015.	O ensino musical interdisciplinar de harmonia, contraponto, solfejo e arranjo como estratégia de produção de conhecimento.
59. Palmira Rodrigues Palhano, 2018.	O caráter paratópico do ensino de artes na escola: uma análise das condições de sua inclusão a partir do caso do IFPB.
60. Carlos Eduardo de Souza, 2016.	Mitos e possibilidade do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural.
61. Sandra Mara da Cunha, 2014.	Eu canto pra você: saberes musicais de professores da pequena infância.
62. Gisele Maria Marino Costa, 2015.	As músicas veiculadas pelas mídias entre jovens: consumo, tendências e comportamentos.
63. Laila Azize Souto Ahmad, 2017.	A música no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática.
64. Francisco Weber dos Anjos, 2015.	Trajetórias musicais e caminhos de formação: a constituição do habitus docente de três músicos educadores da região do Cariri e suas experiências no Curso de Música da UFCA.
65. Fabio Alexandre Araujo dos Santos, 2013.	As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas: o caso do programa do ensino médio inovador no RN.
66. Martha Paiva Scardua, 2016.	Espaços de educação libertadora: a dissidente voz de uma escola suficientemente boa.
67. Kenia Ribeiro da Silva Hidalgo, 2016.	Relações entre cultura e educação escolar: concepções e práticas de professores do ensino fundamental.
68. Ivânio Lopes de Azevedo Junior, 2015.	Simbolismo e crítica: a experiência musical e suas interpretações.

69. Pedro Rogerio Sousa da Silva, 2016.	Fetichismo, ideologia e educação em Theodor Adorno.
70. Janedalva Pontes Gondim, 2016.	Formação, concepções estéticas e práticas de consumo cultural dos professores que lecionam arte em escolas públicas de Juazeiro/BA e Petrolina/PE.

**APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DE TESES PARA O DESCRITOR  
“EDUCATIVO-MUSICAIS” PUBLICADAS NO PORTAL DA CAPES  
(PLATAFORMA SUCUPIRA) DE 2013 A 2020**

Autor(es) ano	Título da tese
1. Tamyra de Oliveira Ramos Moreira, 2019.	Escola Nova e Educação Musical: um estudo através de imprensa pedagógica no entre-guerras.
2. Teresa Cristina Trizzolini Piekarski, 2020.	Processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar.
3. Alexandre Vieira, 2017.	Trajetórias formativas profissionais em música: um estudo com estudantes do curso técnico em instrumento musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Fortaleza.
4. Rosalia Trejo Leon, 2017.	Educação musical e formação em pesquisa no mestrado: um estudo com egressos de programas de pós-graduação em música no Brasil.
5. Wasti Silvério Ciszewski Henriques, 2018.	Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, criação e integração na educação infantil do Colégio Pedro II.
6. Paulo Roberto de Oliveira Coutinho, 2019.	A diversidade musical na escola de música de Manguinhos: interações musicais e tensões culturais nas relações de ensino e aprendizagem em música.
7. Jessica de Almeida, 2019.	Biografia músico-educativa: produção de sentidos em meio à tela da vida.
8. Claudia Eboli Correa dos Santos, 2018.	A música como ferramenta de desenvolvimento para crianças autistas: um estudo na interface da musicoterapia com a educação musical à luz dos conceitos de Vigotski.
9. Juracy do Amor Cardoso Filho, 2020.	Música (in)visível: pessoas e sonoridades excluídas.
10. Marcio Pizzi de Oliveira, 2019.	A cultura participativa e a educação musical: a ampliação da visão educacional sobre práticas e habilidades dos alunos.
11. Josefa Eliane Ribeiro Mendes, 2019.	Educação musical em escolas/turmas multisseriadas no campo: uma pesquisa-ação.
12. Dario Rodrigues Silva, 2019.	Processos criativos/colaborativos na música contemporânea: dois estudos de caso.
13. Evandro Carvalho de Menezes, 2017.	Os projetos de trabalho como alternativa para aulas de música nas escolas de Educação Básica: um estudo de caso em uma escola do sistema privado de ensino de Belo Horizonte, MG.
14. Karen Ildete Stahl Soler Zaneti, 2018.	A presença da música em salas inclusivas de arte do ensino fundamental I da rede municipal de Indaiatuba-SP: estudos,

	observações e propostas.
15. Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão, 2020.	O impacto da educação musical nas habilidades acadêmicas de alunos com baixo desempenho escolar influenciadas pela variação de estados de humor.
16. Eduardo Teixeira da Silva, 2019.	Aptidão musical: as ambiguidades do conceito e suas implicações em ações educativo-musicais.
17. Vanessa Weber de Castro, 2019.	Trabalho, educação, música e arte: o ensino de música nas escolas públicas do estado da Guanabara.
18. Thiago Xavier de Abreu, 2018.	Música e educação escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical.
19. Marco Antonio Silva, 2017.	Sinfonia da vida: narrativa sobre a constituição do habitus docente musical.
20. Ana Rita da Silva, 2018.	Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental: uma análise histórico-cultural.
21. Laila Azize Souto Ahmad, 2017.	A música no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria: da arena legal à arena prática.
22. Leandro Augusto dos Reis, 2020.	Músico na sala de aula ou professor no palco? Significações de licenciados em música - encontros possíveis.

## APÊNDICE D – OFÍCIO ENCAMINHADO À SME EM SETEMBRO DE 2019



Universidade Federal do Ceará  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Educação

Fortaleza, 17 de setembro de 2019.

Ao Sr. Osvaldo Melo Negreiros  
 Coordenador de Ensino da SME

Caro senhor Osvaldo Melo Negreiros Coordenador de Ensino da SME, o Curso de Licenciatura em Música da UFC, juntamente com o Laboratório de Epistemologia da Música – LEMUS e com o Eixo temático Ensino de Música da Pós-Graduação em Educação, por meio de seu representante legal, Professor Doutor Pedro Rogério, Coordenador do Curso de Licenciatura em Música da UFC, dirige-se respeitosamente a Vossa Senhoria, com o objetivo de apresentar o seguinte pedido de informações relacionadas ao ensino de música nas escolas públicas municipais de Fortaleza em 2019.

1. No intuito de contribuir para as pesquisas relacionadas à formação do professor de Música, solicitamos saber a quantidade de professores de Artes licenciados em música que estão ministrando essa disciplina nas escolas públicas municipais de Fortaleza com as devidas unidades escolares em que se encontram lotados nesta secretaria no ano de 2019.

Para o recebimento da resposta, comunique o seguinte endereço eletrônico [marcelokaczan@gmail.com](mailto:marcelokaczan@gmail.com) e [musicaesociedade2018@gmail.com](mailto:musicaesociedade2018@gmail.com) ou pelo telefone (85) 9 8698-3058.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Pedro Rogério  
 Coordenador do Curso de Música  
 Instituto de Cultura e Arte  
 Universidade Federal do Ceará

Prof. Pós Dr. Pedro Rogério  
 Coordenador do Curso de Licenciatura em Música da UFC  
 Eixo de Ensino de Música da Faculdade de Educação da UFC  
 Laboratório de Epistemologia da Música - LEMUS  
 FACED-UFC



## APÊNDICE E – E-MAIL ENCAMINHADO PARA 60 ESCOLAS QUE NÃO CONSEGUIMOS O CONTATO NA PESQUISA

### PESQUISA “PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA: O ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO”

Caros gestores e secretário(a),

Sou **MARCELO KACZAN MARQUES**, professor da rede municipal de ensino de Fortaleza e estudante do Curso de Doutorado do Eixo Ensino de Música que compõe a Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino - LECE do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação - PPGE da Universidade Federal do Ceará – UFC. Estou realizando uma pesquisa intitulada “**Práticas educativo-musicais nas escolas públicas de Fortaleza: o ensino de música no currículo**”, e na primeira ação dessa pesquisa estou realizando um mapeamento dos professores de música das escolas da rede pública municipal de Fortaleza. Meu interesse inicial é identificar **professores licenciados em música** que estejam atuando efetivamente em sala de aula na disciplina de Artes.

Conto com a sua participação de vocês e aguardo a sua resposta o mais breve possível.

Sua contribuição será valorosa.

**PS.** Peço a gentileza de responder esse email mesmo que sua escola não tenha professor com esse perfil.

Grato,

Marcelo Kaczan Marques - doutorando/pesquisador

Tel: (85) 9 8698-3058

Pedro Rogério – Orientador

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Laboratório de Epistemologia da Música – LEMUS/UFC

---

## APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO *ON-LINE* UTILIZADO NA PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**  
**Laboratório de Epistemologia da Música – LEMUS/UFC**

### QUESTIONÁRIO

#### PESQUISA “PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA: O ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO”

Caros professores,

Este formulário é parte integrante da pesquisa intitulada “Práticas educativo-musicais nas escolas públicas de Fortaleza: o ensino de música no currículo”, vinculada ao Eixo Ensino de Música que compõe a linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino - LECE do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação - PPGE da Universidade Federal do Ceará – UFC. Foi elaborado para ser aplicado com os professores de música das escolas da rede pública municipal de Fortaleza.

Desse modo, gostaríamos de convidá-los para fazer parte dessa pesquisa reiterando que as informações coletadas serão sigilosas e utilizadas em caráter estritamente acadêmico.

Para maiores informações sobre a pesquisa recomendamos a leitura do termo de livre consentimento da pesquisa disponível no link: xxxxxxxx

Agradecemos sua participação e contribuição valerosa.

( ) Aceito participar da pesquisa

#### I. Identificação

1. E-mail \_\_\_\_\_(campo obrigatório)
2. Nome \_\_\_\_\_(opcional)
3. Telefone (*WhatsApp*)\_\_\_\_\_
4. Idade \_\_\_\_\_
5. Formação/Curso \_\_\_\_\_
6. Universidade/Faculdade \_\_\_\_\_
7. Ano de conclusão da graduação \_\_\_\_\_
8. Escola em que atua \_\_\_\_\_
9. Tempo de docência \_\_\_\_\_
10. Ano de Ingresso na rede municipal de ensino \_\_\_\_\_
11. Qual sua carga horária atual? \_\_\_\_\_
12. Qual seu quantitativo de turmas para ensino?\_\_\_\_\_

13. Qual a média de estudantes por sala de aula? \_\_\_\_\_

II. Perfil/Panorama das práticas educativo-musicais no ensino de música;

1. Como você considera que o ensino de música deve acontecer:

- Na escola regular, como disciplina curricular obrigatória
- Na escola regular, mas de forma eletiva (disciplinas de livre escolha do estudante, de acordo com seu interesse)
- Em escolas especializadas apenas
- Em cursos específicos fora do contexto escolar.
- outros \_\_\_\_\_

2. Você considera que existem dificuldades quanto ao exercício de sua ação docente na escola para realização do ensino de música?

- sim, algumas     não, nenhuma dificuldade     talvez     outro
- Cite algumas dessas dificuldades
- 

3. Quais as possíveis justificativas para tais dificuldades? \* (Obs: nas questões de múltipla escolha é possível marcar mais de uma opção)

- Falta de apoio incentivo do poder público
- Falta de apoio da gestão escolar
- Formação Universitária
- Pouco acesso aos conteúdos culturais
- Pouco conhecimento sobre o ensino de música
- Falta de espaço adequado para o desenvolvimento das atividades no ensino de música
- Falta de recursos musicais e pedagógicos para a promoção do ensino
- Carga horária insuficiente para promoção do ensino de música
- Divisão da carga horária com outras linguagens artísticas (dança, teatro, artes visuais)
- Exigência de Polivalência do professor
- Utilização da música no contexto escolar para recreação
- outros \_\_\_\_\_

4. Marque alguns dos recursos que sua escola dispõe para suas aulas? (Pode marcar mais de uma opção)

- Violão
- Teclado
- Instrumentos de percussão
- Flauta doce
- Outros instrumentos de sopro
- Instrumentos de corda com arco
- Instrumentos com materiais reciclados
- Materiais artesanais

- Computador ou notebook  
 Celular  
 Tablet  
 Gravador  
 outros \_\_\_\_\_  
 Nenhum. A escola não tem recursos.
5. Que recursos ou materiais você disponibiliza do seu próprio acervo para suas aulas?  
 Computador  
 Livros  
 Equipamento(s) sonoro(s). Qual? \_\_\_\_\_  
 Instrumento(s) musical(ais). Qual? \_\_\_\_\_  
 material didático. Qual? \_\_\_\_\_  
 outros \_\_\_\_\_
6. Você utiliza instrumentos musicais com seus estudantes em sala de aula?  
 sim, sempre  não  algumas vezes, sem regularidade  raramente  outro
7. Na sua opinião, o que as escolas poderiam oferecer em termos de recursos e materiais para o desenvolvimento de práticas educativo-musicais criativas e significativas junto aos estudantes?  
\_\_\_\_\_
8. Quais práticas educativo-musicais você MAIS GOSTA de realizar com seus estudantes?  
\_\_\_\_\_
9. Quais práticas educativo-musicais você MENOS GOSTA de realizar com seus estudantes?  
\_\_\_\_\_
10. Quais as práticas educativo-musicais seus estudantes mais gostam?  
\_\_\_\_\_
11. Quais as práticas educativos-musicais seus estudantes menos gostam?  
\_\_\_\_\_
12. Sobre o planejamento das aulas, indique quanto do seu tempo diário você utiliza para a preparação (planejamento, elaboração) das suas aulas de música.  
 4 horas  
 seis horas  
 mais de seis horas  
 outros \_\_\_\_\_

13. Estamos vivenciando uma pandemia, quais os principais impactos que você teve no desempenho das suas atividades docentes? \*

---

### III. Saberes necessários à atuação pedagógica no ensino de música

1. Você considera que a sua formação acadêmica, no curso de graduação em música, promoveu conhecimentos favorecedores ao exercício da prática docente no ensino de música na escola?

( ) sim ( ) não ( ) razoavelmente. Alguns conhecimentos

2. Qual(ais) conhecimento(s) sua Formação universitária não ofereceu e você considera que faz falta em sua atuação?

---

3. Na sua opinião, quais os saberes, competências e/ou habilidades são necessárias/imprescindíveis para a prática docente no ensino de música? \*

---

4. O que você considera que mais contribui para sua atuação no componente curricular de música na escola?

( ) saberes adquiridos nas disciplinas da universidade

( ) saberes adquiridos em cursos fora da universidade

( ) saberes adquiridos em espaços e equipamentos sociocomunitários e/ou movimentos sociais e religiosos

( ) a experiência na profissão

( ) saberes adquiridos com outros colegas-professores da escola

5. Você se fundamenta em algum teórico ou educador musical para desempenhar seu trabalho no ensino de música na escola?

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, qual?

---

6. Em sua opinião, quais os conteúdos fundamentais para serem desenvolvidos no currículo escolar do ensino de música junto aos estudantes?

---

7. Você toca algum instrumento?

( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_

8. Na sua percepção, o que você aprendeu na sua formação acadêmica e é importante para sua prática, em sua maneira de ensinar?

---

9. O que você poderia citar de característica-experiência-gosto que você não tinha como pessoa/profissional e que adquiriu, aprendeu ou passou a gostar ou a fazer a partir de sua atuação docente no ensino de música?

---

#### IV. Formação dos estudantes - Potencialidades de práticas educativo-musicais/ensino de música

1. Complete a frase: A disciplina de música pode contribuir com a formação de sujeitos mais \_\_\_\_\_
  
2. Para você, como que o ensino de música pode vir a desenvolver a criatividade dos estudantes?  
\_\_\_\_\_
  
3. Na sua opinião o ensino de música pode formar nos estudantes uma visão crítica e libertadora?  
\_\_\_\_\_
  
4. Você acha que o ensino de música tem um potencial de inclusão, ou seja, ele é uma ferramenta valiosa para a inclusão.  
\_\_\_\_\_
  
5. Liste alguns dos conteúdos que você gostaria de estudar em uma Formação com a temática “O ensino de música e suas repercussões no fazer docente”?  
\_\_\_\_\_

Agradecemos a participação e a colaboração nesta pesquisa de doutorado.

( ) Aceito participar da próxima etapa da pesquisa que consiste na oferta de Lives com autores e especialistas da área e Minicurso em EaD/*on-line* com certificação pela UFC ou encontros virtuais sobre a temática proposta.

Marcelo Kaczan Marques - Doutorando  
Pedro Rogério - Orientador

*“Ter o ensino de Música como objeto de estudo  
é velejar em mar sereno e sonoro”.*

## APÊNDICE G – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA: O ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO”, que tem como objetivo geral identificar as práticas educativo-musicais desenvolvidas pelos professores de música das escolas municipais da rede pública de Fortaleza e suas contribuições à formação de um *habitus* docente-musical. Dados provenientes de pesquisas de Del Ben (2001), Penna (2014), Kaczan (2017), Mateiro (2011), Aróstegui (2017), Peñalba (2017; 2009), Rogério (2020), Albuquerque (2020) e estudos teóricos de Bastian (2009), Schafer (2001, 2009) e Fonterrada (2015, 2019) evidenciam que o ensino de música se traduz em uma importante linguagem que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades (emocionais, motoras, cognitivas e relacional) além de corroborar para a formação crítica dos educandos, sendo instrumento de inclusão e de libertação das condições de opressão e, conseqüentemente, agente da transformação social. Contudo, há um paradoxo no tocante ao lugar que a linguagem musical ocupa no currículo escolar, quando se percebe que sua permanência se efetiva de forma subalterna inviabilizando suas potencialidades e permanência desse campo no espaço escolar. Portanto, queremos compreender como os professores de música estão desenvolvendo suas práticas educativo-musicais, identificando os saberes e as práticas docentes que um professor de música precisa utilizar para efetivar as potencialidades próprias (potencial crítico, inclusivo e transformador) que essa linguagem musical já possui em si mesma.

Para isso, utilizaremos como procedimentos de pesquisa: i. aplicação de um questionário com professores de música que atuam atualmente da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza; ii. realização de curso de formação com esses professores para troca de experiências e estudos, além de encontros virtuais para socialização de relato de experiências pedagógicas na docência em música; e iii. observação participante das aulas de forma remota. Reiteramos que a participação é voluntária e que a qualquer momento você pode solicitar desligamento da pesquisa e que não ocasionará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição a qual está vinculada a pesquisa. Sua participação na pesquisa está sujeita a responder um questionário *on-line* e em uma entrevista (via *Google Meet*) em horário previamente agendado, além da participação de um curso de formação *on-line* disponibilizado pela UFC com certificação de 40 horas, bem como, nos horários previamente acordados com aqueles que desejarem participar das demais etapas da pesquisa.

Os dados coletados serão utilizados somente para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos nacionais e internacionais, revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos. Os dados serão relatados de forma a não permitir a identificação individual dos participantes. As informações pessoais dos indivíduos serão acessadas, exclusivamente, pelo pesquisador principal desse estudo. Informamos, também, que não haverá divulgação personalizada das informações e não haverá qualquer espécie de reembolso ou gratificação pela participação neste estudo.

Você pode solicitar informações adicionais sobre o estudo a qualquer momento. Se necessário, poderá entrar em contato com o responsável pela pesquisa, o doutorando da Universidade Federal do Ceará, Marcelo Kaczan Marques, pelo telefone (85) 98698-3058 ou

e-mail: professoresdemusicadefortaleza@gmail.com; e com o orientador, o professor doutor Pedro Rogério, pelo telefone (85) 99687-1552 ou e-mail: pedrorogério@ufc.br.

Este termo foi elaborado em duas vias, sendo uma para o colaborador participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Eu, \_\_\_\_\_,  
fui esclarecido (a) a respeito da pesquisa e aceito participar da mesma.

Fortaleza, \_\_\_\_de junho de 2021.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do pesquisador



## **APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**  
**Laboratório de Epistemologia Musical – LEMUS**  
**Instrumento de Pesquisa para Professores**

### **PESQUISA “PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA: O ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO”**

Caros professores,

Este roteiro é parte integrante da pesquisa intitulada “Práticas educativo-musicais nas escolas públicas de Fortaleza: o ensino de música no currículo”, vinculada ao Eixo Ensino de Música que compõe a linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino - LECE do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação - PPGE da Universidade Federal do Ceará – UFC. Foi elaborado para ser aplicado com os professores de música das escolas da rede pública municipal de Fortaleza.

Desse modo, gostaríamos de agradecê-lo por aceitar fazer parte dessa pesquisa, reiterando que as informações coletadas serão sigilosas e utilizadas em caráter estritamente acadêmico.

A entrevista será conduzida em quatro blocos de perguntas.

Fique a vontade, gostaria de pedir primeiramente sua autorização para que essa entrevista possa ser gravada.

#### **PRIMEIRO BLOCO: Trajetória de vida**

1. Fale um pouco de sua origem familiar, de seus pais, da profissão deles;
2. Fale de sua trajetória escolar e gostaria de destacar algo do seu tempo de escola?

#### **SEGUNDO BLOCO: Formação acadêmica**

1. Conte um pouco como ocorreu o seu encontro com a música, fale de sua iniciação musical e de suas influências;
2. Fale um pouco de sua formação superior: o que influenciou você para escolher o curso de música?
3. Poderia destacar o que considera marcante durante o seu tempo de graduação (seus professores, colegas, instituições, aulas, acontecimentos, teorias). Fale um pouco sobre isso!
4. Quais os elementos de sua formação acadêmica que mais impactaram em sua prática, em sua maneira de ensinar?

#### **TERCEIRO BLOCO: Sobre a sua prática**

1. Como você se tornou professor de música? (citar as escolas/espacos)
2. Como você percebe a área da educação musical? (formal/informal)
3. Você se reconhece professor de música? Como se vê integrado nesse campo de atuação e qual o seu nível de satisfação com a profissão que desempenha?
4. Como você trabalha com a diversidade dos gostos musicais em sala de aula? (indústria cultural/Plataformas digitais, etc.)
5. Gostaria de perguntar se você conhece algum professor de música que trabalha na rede municipal de ensino?

#### **QUARTO BLOCO: Identidade docente e relato de experiência**

1. Que instrumentos musicais você utiliza para o ensino de música com seus alunos em sala de aula? E como você utiliza esses instrumentos?
2. Existe um repertório musical que você utiliza com mais frequência em suas aulas? Como você escolhe esse repertório?
3. Poderia relatar alguma experiência sua enquanto professor de música?
4. Tem alguma pergunta que não fiz que você esperava que eu fizesse, ou você gostaria de falar alguma coisa que não abordamos durante a entrevista?

## APÊNDICE I – ENDEREÇOS ELETRÔNICOS DAS PALESTRAS

### Nomes dos palestrantes e endereço eletrônico

Palestrantes e temas	Endereço eletrônico
Dr. Luiz Botelho Albuquerque	
Dr. Ewelter Rocha	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=C16TP5MrNaY&amp;t=18s">https://www.youtube.com/watch?v=C16TP5MrNaY&amp;t=18s</a>
Dr. Pedro Rogério	
Dra. Cristiane Holanda	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=E-xQ4KAXwDI&amp;t=22s">https://www.youtube.com/watch?v=E-xQ4KAXwDI&amp;t=22s</a>
Dr. Anastácio Ovejero Bernal	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=BOgJ9aSoih8">https://www.youtube.com/watch?v=BOgJ9aSoih8</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ī-z3xLnDms">https://www.youtube.com/watch?v=Ī-z3xLnDms</a>
Dra. Alicia Peñalba Acitores e Dra. Yurima Blanco	
Dra. Sonia Ortega Gaite	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=0rTXvYiHFdg">https://www.youtube.com/watch?v=0rTXvYiHFdg</a>
Dr. José Luis Hernandez Huerta	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=5Tvbnrsehxl">https://www.youtube.com/watch?v=5Tvbnrsehxl</a>
Dra. Teresa Mateiro	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=i317bO8N8PM">https://www.youtube.com/watch?v=i317bO8N8PM</a>

## ANEXO A – PROTOCOLO DE ENTRADA JUNTO À SME



Prefeitura de  
**Fortaleza**

## Sistema de Protocolo Único

<b>Órgão / Local de Origem:</b> SME/PROT-CENTRAL* - Protocolo Central da SME	
<b>Nº Processo :</b> P869845/2019	<b>Data Abertura :</b> 20/09/2019 - 09:14
<b>Tipo :</b> Protocolo De Documentos Externo Interno	
<b>Assunto :</b> Solicitações Diversas	
<b>Nome do Interessado :</b> Manuel Kazzan Marques	
<b>Observação :</b> SOLICITAÇÃO INFORMAÇÕES SOBRE OS PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE MUNICIPAL.	

<b>TRAMITAÇÕES</b>
--------------------

<b>Nº</b>	<b>ÚLTIMO DESTINO</b>	<b>DATA</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>
1	SME/COEF	20/09/2019 - 09:14	Maria Luiza Catarina
2			
3			
4			
5			
6			

**ANEXO B – PROTOCOLO DE ENTRADA JUNTO À SME PARA A REALIZAÇÃO  
DA PESQUISA**

**Órgão / Local de Origem:**

SME/PROT. CENTRAL\* - Protocolo Central da SME

**Nº Processo:**

P040031/2020

**Data Abertura:**

21/01/2020 - 10/24

**Tipo:**

Protocolo De Documentos Externo Interno

**Assunto:**

Solicitações Diversas

**Nome do Interessado:**

Marcelo Karzan Marques

**Observação:**

SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DA UNIVERSIDADE UFC EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

### TRAMITAÇÕES

Nº	ÚLTIMO DESTINO	DATA	RESPONSÁVEL
1	SME/COGEP	21/01/2020 - 10/24	Francisco Lucas Martins Souza
2	3959-5351		
3	6777		
4			
5			
6			

## ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Pelo presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por sua Secretária, **Antônia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 205903390 SSP CE, e CPF/MF nº 510.472.503-06, residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o aluno **MARCELO KACZAN MARQUES**, aluno da Universidade Federal do Ceará - UFC, devidamente autorizado pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo nº P040801/2020, os quais pretendem pesquisar, com a finalidade de elaborar o trabalho intitulado UMA CARTOGRAFIA DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA, com início previsto para março e finalização em xxxxxx de 2020, conforme as cláusulas e condições que seguem.

**CLÁUSULA PRIMEIRA.** A Secretaria Municipal da Educação autoriza os alunos a realizarem o trabalho acadêmico xxxx xxxxxxxx xxxxxxxx, conforme termo da Faculdade/Universidade.

**CLÁUSULA SEGUNDA.** A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

**CLÁUSULA TERCEIRA.** O aluno deve apresentar ao (a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a(s) criança(s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.

**CLÁUSULA QUARTA.** Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

**CLÁUSULA QUINTA.** A SME não fornecerá nenhum material, sendo da responsabilidade do aluno adquiri-lo por conta própria.

**CLÁUSULA SEXTA.** A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para os alunos, sendo vedado o acesso a terceiros.

**CLÁUSULA SÉTIMA.** O aluno deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

**SUBCLÁUSULA ÚNICA.** O aluno deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

**CLÁUSULA OITAVA.** O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

**CLÁUSULA NONA.** É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, xx de xxxxxx de 2020.

---

**Antonia Dalila Saldanha de Freitas**  
Secretária Municipal da Educação