



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**PAPEL FORMATIVO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

NATHALIA CARVALHO DOS SANTOS

RIO DE JANEIRO  
FEVEREIRO 2022

NATHALIA CARVALHO DOS SANTOS

## **O PAPEL FORMATIVO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, como requisito parcial para a obtenção do título de Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Priscila Andrade Magalhães Rodrigues

RIO DE JANEIRO

FEVEREIRO 2022

**NATHALIA CARVALHO DOS SANTOS**

**O PAPEL FORMATIVO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Priscila Andrade Magalhães Rodrigues

---

Professor (a) Convidado (a): Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Monique Andries Nogueira

---

Professor (a) Convidado (a): Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Cecília Silvano Batalha

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2022

Dedico esse trabalho ao meu pai que sempre foi meu maior incentivador.

## AGRADECIMENTOS

O lugar de maior honra pertencer Àquele que merece toda a honra e glória por essa realização. Deus merece a primícia de tudo o que tenho e faço e sou agraciada antes de tudo por pertencer à Ele e ainda mais por receber muito mais do que mereço. Sei que ocupar esse lugar na UFRJ estava em Seus planos para mim e que tempo maravilhoso foi esse. Muito obrigada, Pai, eu vi o seu favor em cada professor, disciplina, amizade. Eu sei que foi a sua mão que me guiou e me manteve me fazendo viver uma experiência acadêmica muito melhor do que eu jamais poderia sonhar.

Para o meu pai, João Henrique, que sempre foi um homem que amou e buscou incessantemente por conhecimento e por fazer a diferença no mundo. Ele que sempre foi meu maior incentivador, apoiador, que me ofereceu colo, carinho, companhia, que foi e é meu melhor amigo, suporte e que fez tudo o que podia e não podia para que eu tivesse uma educação de qualidade, sacrificando muitas vezes a si próprio. Se alcancei tudo o que alcanço hoje é porque você me colocou sobre os seus ombros, mas eu me lembro do dia que dançávamos porque você me colocava sobre os seus pés. Você foi e é o melhor pai que eu poderia ter em tudo o que se propôs a ser, você o foi em excelência e sem dúvida deu o melhor que podia dar. Como você sempre me disse “os filhos são como fechas nas mãos do arqueiro”, nunca esquecerei que foi você me impulsionou para frente.

À minha mãe, Rosani, que mesmo sem saber como me ajudar em palavras ou como lidar com as minhas inseguranças e medos, nunca deixou de me amar e ajudar da melhor maneira que sabe e podia: orando por mim. Inúmeras vezes nos chateamos uma com a outra pelas suas cobranças e nossas diferenças, mas também foram elas que apesar de doerem, me trouxeram à realidade e me fizeram correr atrás dos meus sonhos. Se tem algo que eu aprendo com você é a nunca deixar de sonhar, a sempre acreditar e se entregar. Lembro do dia que estávamos visitando o parque da Universal em Orlando e aos prantos você me disse “eu estou realizando um sonho, eu sempre quis estar aqui, como eu não acreditei que eu poderia chegar aqui antes?”. Eu em alguns momentos também não acreditei em mim, mas eu sei que você nunca deixou de acreditar. Muito obrigada por isso, mãe!

Ao meu irmão Leon, que é definitivamente a pessoa mais inteligente que eu conheço. Você que me tornou a “irmã mais velha”, que chegou na minha vida para me ensinar a amar melhor, me mostrou que eu posso ser responsável. Você que é tão diferente de mim, mas é meu complemento. A você que não soube muito o que me dizer que assistia e chorava comigo vendo “Lilo e Stitch” (não negue), que vivemos tantos momentos emocionantes como a primeira vez que você andou de avião, quando aprendeu a andar de bicicleta. Você que é rabugento e gosta de se gabar por não ser sentimental como eu, mas que mesmo assim teu seu jeitinho peculiar de demonstrar todo o seu carinho e fez parte dos meus momentos de

descanso. “Ohana quer dizer família. Família quer dizer nunca abandonar ou esquecer”. Você é parte dessa conquista, irmão e estou ansiosa para participar de tantas que eu sei que você terá.

Aos meus avós Eli e Octaviano, que me ligavam para perguntar como estava o andamento do trabalho e se alegravam a cada pequeno passo que eu dava. Contavam das suas lutas para oferecer boas oportunidades para suas filhas, do passado difícil na roça, de andar por duas horas para chegar até a escola, de sentir fome e não ter o que comer. Vocês, vó e vô, são inspiração de integridade e caráter, de bondade e superação. Vocês são prova da lei da sementeira, semearam a vida inteira e foram sementes tão boas que marcaram as gerações após vocês, seus frutos perduram e me alcançam até hoje. Vocês que nunca realizaram uma graduação acadêmica, mas têm a experiência e o valor que certificado algum poderia dar a alguém, muito obrigada por tudo o que fizeram por mim.

Aos meus padrinhos Cléber e Eliane que me acolheram na minha dificuldade e me entenderam em todos os momentos. Eu me lembro do dia que você chorou comigo na varanda me dizendo para não ter medo, respeitar o meu tempo e para que eu compreendesse que estava ainda procurando meu lugar no mundo e que eu sempre contaria com o seu apoio, dinda. Não vou esquecer que você me ligava para me incentivar e perguntar sobre o trabalho, dizer que estava rezando por mim, oferecendo sua ajuda, ainda que não soubesse se podia fazer algo. Vou lembrar sempre do dia que me propôs um jantar para toda a família se eu conseguisse cumprir a meta de entrega, como comemoração, dindo. Vocês são, de fato, meus segundos pais, sempre se fizeram presentes e sei que têm cumprido essa missão com a graça de Deus, me abençoando de tantas maneiras. Vocês são exemplos de casal e família para mim. Sou grata por meus pais terem escolhido vocês, eles estavam certos.

Ao meu primo Bruno que de forma alguma poderia ficar de fora deste agradecimento. Era para você que eu ligava para falar de sonhos, de negócios, vida profissional. Era com você que eu tinha tantas ideias e planejava projetos para alcançar nossos objetivos. Você que com seu jeito prático e pragmático me consolava e impulsionava a seguir em frente em meio aos meus choros descontrolados dez minutos antes de gargalhar por algumas das bobagens que a gente falava. Eu nunca vou me esquecer quando você veio digitar trabalhos para mim enquanto eu ditava quando eu tive a inflamação do meu cisto no pulso, logo em dezembro, em pleno final de período, quando você estava ocupado o suficiente com os seus próprios trabalhos. Sei que muito poucas pessoas fariam isso. Como sempre falamos, muitos gostam de opinar, mas poucos vão estar com você quando realmente precisar e eu sei que você está entre esses. Obrigada por sempre ter estado durante esse processo.

Ao meu primo Guilherme que é a pessoa mais amorosa do mundo, que sempre me dizia o quanto eu era boa e iria conseguir. Ele que estava sempre torcendo, me animando, encorajando.

À família que eu construí na UFRJ, Movimento Cristão Conexão, Evangelho em Movimento e amigos pessoais do Mochileiros, que foram companheiros incomparáveis de jornada, que tornaram esses

anos de faculdade inesquecíveis cooperando tanto para a minha formação como profissional quanto como pessoa, proporcionando os melhores almoços no bandejão e principalmente sendo usados por Deus durante toda a caminhada, tornando-a mais leve, divertida sem jamais desviar do principal propósito, que é viver uma vida que reflita Àquele a quem amamos. Meus melhores momentos na faculdade sem dúvidas, foi ao lado de vocês

Para as amigas Ingrid e Julia que desde o primeiro dia foram amigas leais de trabalhos em grupo, provas, estudos e principalmente oração. Nas adversidades e diferenças construímos uma amizade que abraça, mas também confronta e que foram essenciais para me forjar de tantas maneiras diferentes. Obrigada por todo carinho, colo, alegrias, parceria, amizade e crescimento que vocês me proporcionaram nessa caminhada. Não existem dúvidas em meu coração que vocês foram resposta das minhas orações.

Para a orientadora desse trabalho, Priscila Andrade que me recebeu em um momento delicado, com um trabalho já em andamento, com a minha formação atrasada e cheia de dúvidas. Mais do que professora, sempre se mostrou, antes de tudo, humana. Abraçou o desafio em guiar este processo, mesmo sendo um tema fora do que estava habituada. Graças ao seu olhar, incentivo e paciência essa pesquisa tomou um rumo muito melhor do que eu sonhei, seguindo por um caminho que eu nem havia cogitado antes. Muito obrigada por acreditar em mim!

"A tarefa do professor: mostrar a frutinha. Comê-las diante dos olhos dos alunos. Provocar a fome. Erotizar os olhos, fazê-los babar de desejo. Acordar a inteligência adormecida. Aí a cabeça fica grávida: engordar com ideias. E quando a cabeça engravida não há nada que segue o corpo". Rubem Alves



## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o papel do ensino de música na educação básica atendendo-se ao contexto brasileiro. Para atingir tal propósito optamos por um percurso metodológico que contemplou uma análise documental, bibliográfica e entrevistas. Em um primeiro momento, apresentamos o ponto de vista legislativo, que tem por objetivo trazer o histórico da educação musical no Brasil e as competências designadas a cada órgão, como instituições formadoras de professores e escolas. A análise bibliográfica foca as contribuições da música para o indivíduo em fase escolar através das mais recentes pesquisas da neuropsicologia como Howard Gardner, autor das inteligências múltiplas e autores especialistas em ensino de música como Monique Andries, Erlene Martins etc. Por fim, realizamos um estudo qualitativo, por meio da entrevista como entrevista. Foram entrevistados três professores de música licenciados que atuam em escolas públicas e privadas na cidade do Rio de Janeiro. Através dos dados coletados, foi possível entender os maiores benefícios do ensino de música nas escolas, analisar como se dá o cumprimento das competências exigidas pela legislação em cada órgão responsável, assim como compreender o ponto de vista do professor, ouvindo suas experiências, desafios e percepções sobre seu trabalho. O cruzamento desses dados confirma a hipótese inicial que impulsionou essa pesquisa que é que a música não deveria ser encarada como uma disciplina extracurricular ou de menor importância. Em primeiro lugar porque, como veremos, ela é parte obrigatória do curricular. E segundo porque a música, é responsável por boa parte do desenvolvimento social, cultural, motor, emocional, entre outros, de um indivíduo. Essas descobertas conferem à música, assim como outras disciplinas artísticas, maior relevância por tudo o que ela pode proporcionar aos estudantes e à comunidade e ambiente escolar. Ao verificar toda a potência da música principalmente para o desenvolvimento infantil cabe aos profissionais da educação cobrarem aquilo que a legislação já garante quanto ao ensino de música como disciplina obrigatória na educação básica.

## Sumário

1	Capítulo 1: Introdução à pesquisa .....	11
1.1	Percurso metodológico .....	13
2	Capítulo 2 - O que compete às escolas na operacionalização do ensino de música .....	16
2.1	Breve contexto da história do ensino de música no Brasil .....	16
2.2	O que a legislação diz sobre o ensino de música nas escolas?.....	18
2.2.1	O que compete às escolas? .....	19
3	Capítulo 3 - Contribuição da música à psique, bem-estar e desenvolvimento do indivíduo em fase escolar .....	22
3.1	A teoria das inteligências múltiplas .....	23
3.1.1	O que é inteligência? .....	24
3.1.2	Os tipos de inteligência.....	25
3.1.3	Habilidade musical: inteligência ou talento? .....	27
3.2	Os oito sistemas do neurodesenvolvimento: .....	29
3.2.1	O desenvolvimento da criança e a música.....	31
3.2.2	A escola segundo Gardner .....	34
4	Capítulo 4 – Pesquisa qualitativa: entrevistas com professores de música .....	37
4.1	O papel da música na educação básica.....	38
4.1.1	Música na educação .....	39
4.1.2	Contextos escolares e suas visões .....	43
4.2	Benefícios e Habilidades adquiridas nos estudantes .....	46
4.2.1	No campo social.....	46
4.2.2	No campo afetivo .....	48
4.2.3	No campo cognitivo .....	49
4.3	Desafios da prática docente na educação musical.....	52
4.3.1	O dia a dia .....	52
4.3.2	A formação do professor licenciado em música .....	54
	Considerações finais .....	60
	Referências Bibliográficas.....	62

## 1 Capítulo 1: Introdução à pesquisa

A música está profundamente enraizada na cultura brasileira. A partir das primeiras gravações realizadas em cilindros – e mais tarde por fonógrafos e o sistema elétrico –, em 1897 por Frederico Figner, na cidade do Rio de Janeiro, começou-se a formação de um mercado de música gravada no Brasil que foi se expandindo por todo território nacional e explorando uma gama de gêneros musicais populares na transição entre os séculos XIX e XX, dentre os quais se destacam o samba, a marcha e o choro. Esses gêneros aos poucos se libertaram dos espaços tradicionais, foram passando pelo processo de “apropriação capitalista da canção” (1983:11) definido por Krausche e se fixaram como gêneros. A Música Popular Brasileira e sua história e personalidade caracterizam um importante aspecto da cultura do país, já que houve durante anos a construção da mesma a partir de uma variedade de gêneros musicais pré-existentes como a valsa com outros nascidos no território nacional como, o já citado e popular, samba.

Conhecido também como um país marcado pela miscigenação, o Brasil é, desde sua colonização por Portugal, um país que recebeu e ainda recebe muitos imigrantes e por isso o seu povo é tão diversificado. Uma realidade multiculturalista construída pelas centenas de tribos indígenas nativas, portuguesas e seus descendentes, povos do continente Africano (contrabandeados para o trabalho escravo desumano), europeus refugiados da 1ª e 2ª guerra, e tantos outros povos que enxergaram neste país uma nova chance para suas vidas. A diversidade de etnias, línguas, tradições e credos refletem diretamente na arte e na música produzidas. Assim como a história e a arte, como expressão da própria cultura, refletem uma série de recortes históricos marcantes no cenário brasileiro como, por exemplo, a ditadura militar. Ou seja: a nossa arte e cultura como povo ilustra a nossa história.

A Música Popular Brasileira ilustra quem são os brasileiros e essa mesma riqueza cultural é reconhecida internacionalmente com canções e artistas eternizados por traduzirem a “brasilidade”. A MPB, é mundialmente reconhecida por nomes famosos como Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Milton Nascimento, Elza Soares, Gilberto Gil, Caetano Veloso, entre outros, que enriqueceram a cultura musical por canções como “Garota de Ipanema”, “Wave”, “Chega de Saudade”, “Tropicália”. Como modalidade artística, a música tem grande relevância na cultura e identidade do brasileiro e apesar de estar profundamente enraizada em nossa sociedade, o acesso ao ensino dela acaba por ser bastante limitada socialmente.

O interesse de abordar este tema dentro da educação veio a partir de experiências pessoais em minha própria trajetória escolar e profissional. Durante minha formação, sempre me identifiquei com disciplinas que envolviam elementos artísticos, tais como artes plásticas, música, dança, teatro, história da arte e literatura, ou através de atividades interdisciplinares elaboradas pelos professores. Ainda por um

período nas minhas séries finais do ensino fundamental, estudei em um colégio católico que valorizava e incentivava manifestações artísticas e histórico-culturais, assim como as disciplinas artísticas o que me possibilitou o envolvimento com todas as atividades disponíveis. Estudei teoria musical, flauta doce, artes plásticas, dança, história da arte e literatura, que eram disciplinas levadas com tanto rigor quanto qualquer outra. No fim do ensino fundamental mudei de colégio duas vezes e nunca mais tive tanto acesso e incentivo à arte dentro da escola como havia tido antes.

Posterior a isso, busquei caminhos em minha jornada para estudar teoria musical, canto popular e artes plásticas. Ao ingressar na faculdade de educação, tive maior identificação com disciplinas que traziam em seu conteúdo relações ao estudo da arte e sua influência no desenvolvimento humano. No período de um dos estágios obrigatórios, tive contato com algumas aulas de música para séries iniciais do ensino fundamental. Nas ocasiões em que presenciei tais aulas, me deparei com uma realidade na qual os alunos não viam razão no conteúdo estudado, assim como a própria professora que, apesar de seus esforços constantes, parecia exausta e insatisfeita com o resultado de seu trabalho. Isso me encorajou a pesquisar sobre a temática e escolher uma entre as sete artes para abordar neste trabalho: a música.

Nesse hiato percebi que seria necessário me aprofundar nas investigações e compreender o contexto histórico e político do ensino de música no Brasil. Em 10 de maio de 2016, a Resolução nº 2 definiu as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica, na qual detalha o que compete às escolas, Secretarias de Educação, às instituições formadoras de profissionais e docentes de música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação, para que se operem no ensino de Música na Educação Básica. Com isso, surgiu o interesse em voltar o olhar para as competências exigidas para a escola no processo de operacionalização e conseqüentemente a responsabilidade da comunidade escolar frente a isso, como é abordado mais objetivamente no primeiro capítulo.

Outra grande paixão que desenvolvi ao longo da minha formação com a pedagogia foi o desenvolvimento infantil, a psicologia do desenvolvimento e a neuropsicologia. Já havia provado dos efeitos da educação artística em minha própria experiência educacional e queria compreendê-los não só do ponto de vista empírico, mas também científico, então busquei autores como Vygotsky, Howard Gardner, Jean Piaget e da autora Monique Andries Nogueira, professora doutora da faculdade de educação da UFRJ, com quem tive o prazer de ter aula, entre outros, para me ajudar nessa empreitada.

Em seguida, surgiu o interesse de compreender o papel formativo da música na educação básica a partir da perspectiva dos professores licenciados em música e, dessa forma, a pesquisa qualitativa tornou-se necessária para o estudo.

Os principais objetivos que nortearam esta pesquisa são analisar como é o recebimento da música no espaço escolar como disciplina e como arte com potencial criativo; entender quais os benefícios do ensino

de música para o desenvolvimento do indivíduo em idade escolar; descobrir os maiores desafios desses professores com suas práticas em sala de aula de acordo com seus contextos de atuação; compreender quais competências e habilidades esses professores conseguem observar nos estudantes através das suas práticas; quais resultados eles conseguem adquirir.

Por tal razão, optamos como escolha metodológica o uso de entrevistas com docentes de música. A realização dessas entrevistas nos permitiu ter um olhar mais atencioso, humano e empírico sobre a realidade brasileira no que tange ao ensino de música na educação básica. Além disso, nos habilitou a observar os desdobramentos dos conhecimentos que já temos sobre a mente humana, inteligência, emoções, habilidades, arte, neurociência e aprendizagem na prática. Nosso interesse é entender como esses processos ocorrem nas escolas, nos indivíduos, quais os ganhos proporcionados pelo ensino de música, o que a legislação do Brasil fala a respeito e compreender as dinâmicas e desafios do professor licenciado em música no ambiente escolar.

A triangulação dos dados das entrevistas às pesquisas documentais e bibliográficas possibilita dialogar entre esses conhecimentos para que possamos ter uma análise mais consciente e que demonstre a importância de atribuir o devido sentido à música como disciplina obrigatória.

## **1.1 Percurso metodológico**

A priori, para estruturar esse trabalho e obter os dados necessários para a investigação, foram escolhidas três linhas de trabalho que juntas compõem nossa estratégia metodológica. Primeiro foi realizada uma pesquisa documental, resgatando registros oficiais que traçam um perfil histórico do ensino de música no Brasil. Ainda no Regime Imperial, a primeira citação da música como parte do currículo escolar veio a partir de um decreto de regulamentação da reforma do ensino na capital da Corte, à época, a cidade do Rio de Janeiro. A partir de então, foi trilhada uma linha que levou à análise do Ato do Poder Legislativo, lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, assinada pela ex presidente Dilma, na qual são estabelecidas as competências da escola frente à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras.

Ademais, tais competências e responsabilidades atribuídas às instituições escolares foram explicitadas para a maior compreensão do que se espera das autoridades competentes no espaço escolar para a operacionalização da educação musical. Com isso, foi necessário desenvolver um caminho de análise para investigar as implicações didáticas e desafios da prática ao ensino de música nas escolas.

A segunda etapa desta pesquisa, bibliográfica, consistiu na seleção de referenciais teóricos que pudessem contribuir com a ótica biopsicológica, através da neuroaprendizagem e filosofia. O objetivo foi

compreender os benefícios e efeitos do ensino de música no desenvolvimento da criança. Assim como outros aspectos ligados à educação musical nas escolas, como por exemplo a socialização, a aprendizagem, o bem-estar psíquico e a compreensão dos diferentes perfis de inteligência.

A terceira etapa da pesquisa constituiu-se de uma abordagem qualitativa, que teve como método de obtenção dos dados a realização de entrevistas. Nossos sujeitos foram três professores de música licenciados que atuam na educação básica. O processo de escolha se deu a partir do contato com professores atuantes, por indicação de colaboradores e, a partir daí, foram selecionados e convidados a participar e contribuir com esta pesquisa. Nossa escolha pela realização de entrevistas se deu por entendermos, juntamente com Rosália Duarte, que:

*“Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.” (DUARTE, 2004, p. 215)*

O pontapé inicial para as entrevistas foi a construção de um roteiro em que foram estabelecidos três eixos temáticos. Dentro de cada eixo foram elaboradas perguntas direcionadas aos temas e após as entrevistas foram identificados os subeixos que se destacaram nas falas dos entrevistados. Tais subeixos foram percebidos, seja por pontos em que os professores se aproximavam ou divergiam em suas vivências e opiniões. Após análise e cruzamento dos dados das entrevistas foram identificados subeixos que apresentaram maior relevância para a pesquisa.

Os eixos definidos em princípio e que nortearam as entrevistas foram “o papel da música na educação básica”, “benefícios e habilidades adquiridas nos estudantes” e “desafios da prática docente”. No primeiro eixo destacaram-se temas referentes às visões e compreensões do papel da música na escola e dos contextos de atuação de cada entrevistado, assim como as relações que eles próprios desempenhavam no meio. As experiências interdisciplinares e vivências em sala de aula também estão presentes neste eixo.

No segundo eixo, buscou-se identificar na experiência docente dos professores os benefícios trazidos pela música para as crianças e observados por eles nos campos social, afetivo e cognitivo. As questões que aqui foram levantadas acabaram gerando um diálogo interessante entre a pesquisa bibliográfica e pesquisa

qualitativa realizadas, trazendo um encontro do teórico com o empírico, já que estes subeixos já haviam sido abordados sob um viés teórico numa segunda etapa da pesquisa.

Já no terceiro eixo foram abordados os maiores desafios do dia a dia dos docentes e de suas práticas. Alguns destaques em suas falas demonstraram as limitações e dificuldades individuais dos professores, que divergiram especialmente pelas diferenças em seus contextos de atuação. Destacou-se em especial nas falas de cada um, de maneira congruente, o processo de formação do professor licenciado de música. Semelhantemente, questões referentes às autoridades competentes por tal formação e as dificuldades na inserção desses profissionais no mercado de trabalho.

As entrevistas foram realizadas através do aplicativo Zoom entre os meses de setembro e outubro de 2021. O método utilizado para manter o rigor das pesquisas foi gravá-las em áudio e vídeo e pelo próprio aplicativo além da gravação com o próprio aparelho celular. Posteriormente, tiveram os seus conteúdos transcritos. As transcrições foram lidas e revisadas e então enviadas e aprovadas pelos entrevistados antes dos textos serem utilizados para a análise.

Por fim, foi realizado o cruzamento dos dados dos conteúdos obtidos através dos levantamentos documentais e bibliográficos com as entrevistas para construir as reflexões deste trabalho. Temos por objetivo realizar um olhar empírico e humano acerca do ensino de música nas escolas, debruçando-nos em estudos teóricos sobre a temática e seguindo o rigor científico, norteando as descobertas e aprendizados sobre o tema.

## **2 Capítulo 2 - O que compete às escolas na operacionalização do ensino de música**

Primordialmente, para iniciarmos este trabalho precisamos explorar a trajetória da música na Educação Básica brasileira através de um viés legislativo e histórico. Essa abordagem pretende trazer clareza sobre os caminhos percorridos até o presente momento, em que há maior concordância quanto à validação da importância do ensino de música na educação básica. Mais à frente, abordaremos os desafios que ainda precisam ser enfrentados na realidade brasileira para que haja o pleno cumprimento daquilo que hoje temos assegurado como direito do estudante ao acesso ao ensino musical.

### **2.1 Breve contexto da história do ensino de música no Brasil**

Ainda no Regime Imperial, o Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854 existiu na intenção de ser um regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Foi assinado pelo Secretário de Estado dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz e rubricado pelo Imperador D. Pedro II. Tal documento registra os responsáveis pela inspeção das instituições públicas e privadas, quais as obrigações de cada órgão na inspeção, assim como as primeiras menções ao ensino de música nas escolas no âmbito legislativo. Neste primeiro momento, o documento foi idealizado sendo restrito ao Distrito Federal (à época, localizado na cidade do Rio de Janeiro), mas aos poucos ganhou ressonância em outros centros educacionais pelo Brasil Republicano.

No Decreto nº 981 de 1890, o General Manoel Deodoro da Fonseca, estava como Chefe do Governo Provisório da “República dos Estados Unidos do Brasil”. Então ele aprova um regulamento no qual são apresentadas as instruções para as escolas primárias e secundárias do “Districto Federal” (ou seja, novamente restrito ao Rio de Janeiro). Neste documento foram definidas as diretrizes curriculares das escolas brasileiras e entre as disciplinas obrigatórias, vemos as primeiras aspirações para a Música na escola. Alguns poucos detalhes são discorridos sobre a forma como o ensino deveria ocorrer. No geral, eram apresentadas a quantidade de horas-aula mínimas obrigatórias de cada disciplina, assim como da própria música. Porém nos anos seguintes não há qualquer espécie de definição sistemática, embora diversas localidades incorporem suas próprias propostas de ensino.

Entre os anos de 1930 e 1960 o canto orfeônico conquista espaço significativo nas escolas brasileiras a partir das propostas de Villa-Lobos e três decretos legitimam esta prática. Dos anos 1971 a 1980 pela primeira vez a legislação nacional trouxe a definição de “Educação Artística” na Lei nº 5.692/71. No artigo 7º a lei define inclusão obrigatória do ensino de Educação Artística nos currículos plenos dos



estabelecimentos de 1º e 2º grau a nível nacional. Contudo não houve qualquer menção à música como disciplina dissociada da educação artística e com a consolidação do ensino polivalente das artes, houve um enfraquecimento da Música como componente curricular na escola. Durante o período compreendido entre 1981 e 1990 com o surgimento da pós-graduação em música no Brasil, houve como consequência o fortalecimento da pesquisa sobre o tema que levou à criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). O pioneirismo corroborou com estudos e na ampliação da compreensão das diferentes áreas das artes, salientando a incoerência e inadequação que era compreender o ensino das artes de forma polivalente.

No ano de 1991 é criada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), uma instituição que continua contribuindo com ações e discussões sobre a temática até os dias de hoje. Em 1996 o ensino de Arte é incluído na Lei nº 9.394/96 (LDB) e, desde 1998 as Diretrizes Curriculares Nacionais, reconhecem a importância da Arte para o desenvolvimento cultural dos estudantes e é garantida para toda a educação básica. Mais tarde a Lei nº 13.278/16 acrescenta as especificidades das diferentes linguagens artísticas definidas pela Câmara de Educação Básica nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como veremos mais à frente.

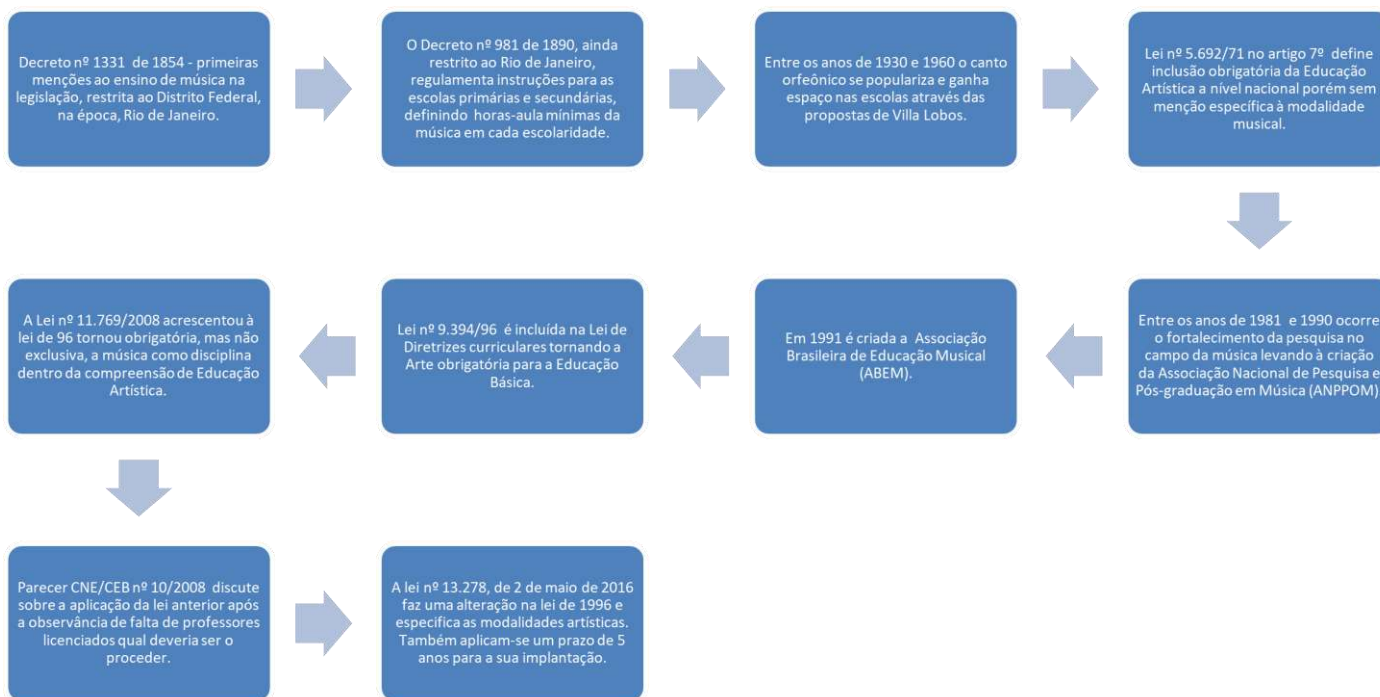
Em 2004 a Resolução CNE/CES nº2/2004 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Música. Através da mobilização popular pela campanha “Quero Educação Musical na Escola”, houve a aprovação da Lei nº 11.769/2008. Esta foi uma lei responsável por promover uma alteração na Lei nº 9.394/96, onde acrescenta que a música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, já que a lei de 96 tem uma compreensão de arte muito vaga e não trazia qualquer especificidade à modalidade música. Essa mudança contou com um amplo movimento social nacional incluindo associações, sindicatos, fóruns, políticos de diversos partidos e artistas e sua aprovação contou ainda com a mediação de educadores musicais e musicistas. Além disso, também contou com o apoio de membros da sociedade em geral.

Os debates para a busca de estratégias para o cumprimento da Lei 11.769 levou ao pronunciamento da Câmara por meio do Parecer CNE/CEB nº 10/2008 que discutia sobre a qualificação de profissionais da educação. O debate trazia o questionamento se na ausência de professores licenciados haveria a possibilidade de nomeação ou contratação temporária de professores para ensino nos cursos básicos, e quais os limites de suas atuações. Em 24 de julho de 2009 no IX Festival de Música de Ourinhos, em São Paulo, realizou o Seminário “Ensino de Música nas escolas” que reuniu representantes de entidades das áreas educacional e musical.

No ano de 2011 a Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu uma reunião com especialistas da área da Música para discutir o ensino de Arte e Música nas escolas e foi a partir desta reunião em particular que resultou um documento com subsídios ao CNE para a definição das Diretrizes do Parecer CEB/CNE nº 12/2013. Em maio de 2013, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi anfitriã do I

Encontro Internacional de Educação Musical em que houve mais uma discussão acerca de Lei nº 11.769 de 1996.

### Linha do tempo do ensino de música no Brasil:



Fonte: Elaboração própria.

## 2.2 O que a legislação diz sobre o ensino de música nas escolas?

O ponto de partida sobre o qual nos debruçaremos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o ensino de arte é citado, em um primeiro momento, de forma vaga. No Art. 26, §2º diz o seguinte: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Contudo, não existe qualquer especificação que detalhe o que a Lei nº 9.394 interpreta como arte, já que entendemos que a arte se desdobra em muitas facetas e competências. Assim como diversos outros órgãos e documentos, que reconheciam a arte como polivalente, como exposto acima. Da mesma forma, não há clareza em tal documentação quanto à quais tempos e espaços serão direcionados ao seu ensino, quais as competências para a admissão de um professor dessas artes, como incorporar no Projeto Político Pedagógico da escola, quais recursos, materiais devem ser empregados. Dessa forma, não havia uma

operacionalização, protocolos, diretrizes que pudessem trazer direção à implementação nas escolas, de forma que eles estabelecessem um parâmetro nacional. A lei de 1996 deixou muitas lacunas quanto ao entendimento de que forma esse trabalho deve ser concretizado, tornando o seu cumprimento comprometido. O caráter evasivo e pouco detalhista permitiu que as aplicações de tal lei ficassem entregues à livre interpretação do leitor, professor e profissional da educação. E, de igual forma, também não garantia a continuidade dessas disciplinas na escola. Seria possível, por exemplo, que uma instituição de ensino lecionasse a cada ano letivo uma competência diferente. Artes visuais em um ano, noutro teatro, no ano seguinte música, não seguindo uma linearidade didática e não promovendo um ensino e capacitação de excelência e contínuo, garantido em todo o território nacional.

No Ato do Poder Legislativo, lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, no art. 1º, houve uma alteração no §6º do art.26 da lei 9.394 em que a Presidenta da República, Dilma Rousseff, e o Congresso Nacional sancionam e ela passa a vigorar com a seguinte redação: *“As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.”*

Ainda no mesmo documento, no art. 2º: *“O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.”*

A partir deste documento temos uma definição de quais modalidades artísticas a Lei de Diretrizes e Bases Nacional compreende como parte do currículo da Educação Básica. Há o reconhecimento da necessidade de professores especialistas, em quantidade coerente com o número de estudantes, e é definido um prazo para a implantação destes requisitos que é de cinco anos a partir da data em que a publicação passava a vigorar. Com tais parâmetros estabelecidos, o Ministério da Educação, através da Câmara de Educação Básica, cria a Resolução nº2, de 10 de maio de 2016. São definidas as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Neste documento, a finalidade é orientar as escolas, Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a viabilização do ensino de Música na Educação Básica, conforme a definição da Lei nº 11.769/2008, respeitando suas diversas etapas e modalidades.

### **2.2.1 O que compete às escolas?**

No Art.1º em cada parágrafo são enumeradas as responsabilidades e funções de cada uma dessas instituições no que tange ao cumprimento das leis. No §1º é exposta as sete competências que cabem às escolas, pontos estes que abordaremos neste capítulo, corroborando com o debate acerca destes temas. Segundo a Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, compete às escolas:

*“§ 1º Compete às escolas:*

- I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;*
- II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;*
- III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local;*
- IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;*
- V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;*
- VI - estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área;*
- VII - desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula.”*

As responsabilidades das instituições de ensino ganham destaque neste presente trabalho, pois é o campo onde o profissional de pedagogia mais frequentemente atua e há contato direto com os estudantes diariamente. É uma das principais intenções desta pesquisa, compreender como essas competências sendo desenvolvidas ou não no ambiente escolar, refletem na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos, tais como também os benefícios adquiridos do ensino de música no ambiente escolar.

*“Há vinte anos o Brasil não tem mais a disciplina Educação Musical nas escolas. Uma geração já se formou sem ter tido oportunidade de fazer música, que ficou restrita aos conservatórios e escolas de música. A essa geração foi vedado o acesso à prática musical. A música foi colocada num pedestal inacessível, só alcançado pelos especialmente bem-dotados.”*  
(SCHAFER, 1992 *apud* MARTINS, 2014, p. 6)

Similarmente à questão levantada por Schafer, o trajeto percorrido pelo ensino de música no Brasil deixou lacunas e privou gerações de terem acesso às práticas didáticas contínuas e estruturadas garantidas e aplicadas à educação básica. Apesar de não ter a intenção de utilizar como parâmetro a questão temporal, presente no início da citação, a reflexão do autor desdobra novas inquietações. Como por exemplo, a ideia

de que música é uma arte restrita às classes abastadas ou aos que tivessem talento inato e que, conseqüentemente, teriam a oportunidade de ingressar em escolas de música. O autor sugere que o fazer musical foi inserido em um pedestal, que é inacessível às maiorias, aqueles que não nasceram com o “dom” ou não tiveram oportunidades para desenvolvê-los por outros meios que não pela escolarização básica.

Sob essa análise podemos pensar para além das competências atribuídas às escolas por lei, até que ponto podemos considerar legítimas ou de senso comum algumas noções referentes ao ensino artístico, mais especificamente ao de música. Seria o talento inato determinante, ou o fazer musical pode ser desenvolvido? O que torna um indivíduo inteligente para determinadas aptidões e disciplinas? Quais os benefícios para o desenvolvimento dos estudantes que foram submetidos ao ensino e fazer musical? O que as gerações excluídas citadas por Schafer e demais estudantes não contemplados pelo ensino de música nas escolas deixaram de adquirir?

### Capítulo 3 - Contribuição da música à psique, bem-estar e desenvolvimento do indivíduo em fase escolar

Debruçando na história vemos que manifestações artísticas, culturais e religiosas desde as mais diversas civilizações antigas traziam consigo elementos musicais que eram incorporados às tradições e costumes desses povos. Existem registros milenares de confecções de instrumentos musicais produzidos de maneira rudimentar, trazendo a clareza de que, conforme os recursos disponíveis, as classes sociais e tantos outros fatores, algo estava presente: a musicalização. Sejam através das rodas de cantigas infantis, em rituais, ou até como forma de propagar histórias e tradições desses povos para gerações posteriores. Os espaços conquistados pela música se expandiram devido às transformações tecnológicas assim como a humanidade se transformou, sendo também a música reflexo dos momentos históricos em que foram produzidas e retrato das gerações que capturavam suas expressões, sentimentos e ideologias.

A música está presente hoje em nossas vidas de maneira muito mais acessível e expandida do que em outros momentos da história da civilização humana. As plataformas de streamings, as rádios, os anúncios publicitários, os shows, concertos e ainda com os conjuntos de conhecimentos adquiridos através de diferentes campos científicos tais como sociologia, pedagogia, neurociências, antropologia e psicologia, temos cada vez mais a compreensão de que as capacidades humanas são desenvolvidas pelas atividades humanas em comunidade, no contato com o outro, com o espaço e nas vivências. De acordo com Leontiev, 1978 (*apud* SOARES; CERVEIRA; MELLO, 2019, p. 128) *“o que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”*. Leontiev também está em concordância com autores como Jean Piaget, que defende que somos constituídos de quem somos através das trocas com o meio, assim como Vygotsky:

*“A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso.”* (VYGOTSKY, 2010, *apud* SOARES; CERVEIRA; MELLO, 2019, p. 128).

Sendo assim, segundo esses autores e os mais recentes estudos que temos sobre a neuroaprendizagem, as vivências constituem parte importante de quem somos. Observamos sob um viés histórico no capítulo anterior o quanto o contato e o fazer musical são parte importante da identidade cultural do brasileiro e intrínsecos ao ser humano. Ainda que se manifeste em contextos e significados distintos para cada cultura e período histórico. A relevância da música nos mostra que ela é uma linguagem que ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço (Nogueira, 2004).

Neste capítulo, nossa proposta é compreender a música nas suas mais diversas facetas no que tange às suas potencialidades e capacidades para o desenvolvimento da criança, assim como também desconstruir alguns pressupostos do senso comum que acabam por classificar de forma equivocada alguns conceitos. Ainda é muito comum nas instituições de ensino vermos a música sendo tratada como meio para algo, seja ferramenta interdisciplinar, seja como pano de fundo para datas comemorativas. Também é muito associada a um dom que é restrito a poucos e inacessível à maioria. Pode ser observado também seu espaço nas escolas sendo tão comumente reduzido, em detrimento às disciplinas mais valorizadas pela sociedade contemporânea, em sua maioria tecnicista.

Além disso, como inseridos nessa cultura, ainda é muito comum nas escolas a não compreensão das diferenças de perfis intelectuais, a supervalorização de algumas habilidades sobre outras, o que acaba caracterizando por fim, em modelos e padrões de educação que não caminham aliados com os conhecimentos científicos que já temos atualmente quanto à aprendizagem, à afetividade e ao neurodesenvolvimento. Faz-se necessário um olhar mais humano, atento e plural e, para isso, vamos abordar algumas das teorias e autores que contribuem para essa visão.

### **3.1 A teoria das inteligências múltiplas**

No início da década de 1980, foi divulgada uma teoria que viria a causar grande impacto na compreensão da inteligência humana. Seu idealizador foi o cientista Howard Gardner, formado em psicologia e neurologia. Ele começou a se interessar pelos processos cognitivos e de aprendizagem no campo da educação influenciado por Jean Piaget, filósofo fascinado pela inteligência e que se debruçou em estudá-la. Para Piaget (1973), a inteligência desenvolve-se através do meio, graças às trocas que o indivíduo faz onde está inserido. Ele defende que o conhecimento não está no *sujeito-organismo*, tampouco no *objeto-meio*, mas sim é decorrente das contínuas interações entre os dois (FERRACIOLI, Laércio, 1999).

Em sua infância Gardner foi dedicado às artes, incluindo a música, o que o levou a ter um olhar mais apurado sobre os efeitos delas no desenvolvimento cognitivo, na compreensão das diferentes possibilidades de inteligência à luz dos seus conhecimentos como cientista. É importante ressaltar que a teoria não visa ditar modelos educacionais, traçar carreiras profissionais ou ser instrumento rígido para compreender a mente. Ela é uma base para sugerirmos, criarmos suposições, definirmos potenciais talentos e habilidades. E para a entendermos precisamos nos lembrar que a inteligência é um potencial biopsicológico e nessa perspectiva, examinar o indivíduo (o *agente* que executa a *ação*) e suas capacidades, inclinações, valores e objetivos.

Do ponto de vista dos neurobiólogos, o sistema nervoso humano é altamente diferenciado, de forma que todos possuem inclinações e são multipotenciais, mas são os fatores genéticos e ambientais que influenciam na diferenciação dos perfis individuais de inteligência. Tais fatores demonstram o quanto as mentes humanas são diferentes entre si e que por isso não existe como as tornar homogêneas porque isso as iria enrijecer. Segundo Panisset (2001) “A mente é um instrumento multifacetado, de múltiplos componentes, que não pode, de qualquer maneira legítima, ser capturada num simples instrumento estilo lápis e papel”, ou seja, precisamos compreendê-lo de forma menos pragmática.

É necessário ampliarmos a forma de pensar o ser humano e irmos além das teorias cognitivas tradicionais para entender a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), pois esta entende que não é possível averiguar todos os tipos de inteligências e capacidades no comportamento e mente humana. Gardner (1985) identificou inicialmente 7 tipos de inteligências, mais tarde foi acrescentando à sua obra mais duas, formando 9 (e dentre estas, tantas outras podem ser identificadas como subcomponentes). O objetivo é articular essas entre si para traçar as capacidades dominantes. Todo ser humano possui todas essas inteligências em grau maior ou menor, já que cada indivíduo vai apresentar habilidades que demonstrarão predominâncias umas entre as outras. A melhor maneira de entender cada inteligência é compreendê-las como interrelacionadas e articulando-as para perceber as múltiplas possibilidades de perfis intelectuais.

### **3.1.1 O que é inteligência?**

A inteligência é comumente associada primeiramente a uma das 9 inteligências que abordaremos mais a frente, como observou Gardner (1985): a lógico-matemática. E essa compreensão existe porque a forma mais popularizada de se “medir” a inteligência foram os testes psicológicos desenvolvidos para calcular o famoso QI (quociente de inteligência) desenvolvido por Alfred Binet em Paris. Após pedido do primeiro-ministro da França, Binet desenvolveu tais testes com o objetivo de aferir se os estudantes tinham desempenho compatível com o esperado para a sua idade escolar. Então na visão tradicional, a inteligência seria um conceito capaz de ser medido através destes testes psicológicos, é inata ao ser humano e não muda com a idade, treinamento ou experiência.

Já para Gardner (1985) a inteligência é a capacidade de solucionar problemas, atingir objetivos, elaborar produtos e encontrar percursos que sejam relevantes para o meio ou contexto cultural. O potencial criativo é valioso nessa visão pois é ele que permite que seja produzido conhecimento e traz as impressões, opiniões ou sentimentos dos indivíduos. A Teoria IM foi elaborada partindo do princípio de que cada capacidade vem de uma origem biológica e é vinculada aos estímulos externos como por exemplo, fatores culturais e sociais, e as 9 inteligências foram selecionadas por atenderem critérios específicos e serem



possíveis de ser identificadas por determinados processos, além de também ser correlacionada a um sistema neural sendo ativada ou desencadeada por meios internos ou externos.

As inteligências podem ser identificadas através do conhecimento a respeito do desenvolvimento considerado “normal” comparado ao desenvolvido em indivíduos talentosos, testes de correlações e nas informações de capacidades cognitivas nos casos de danos cerebrais, estudos sobre prodígios (jovens com habilidades extraordinárias em alguma área) e autistas.

### 3.1.2 Os tipos de inteligência

*“Toda pessoa nasce com pelo menos 9 inteligências, mas acaba entrando em uma escola que valoriza apenas duas (linguística e lógico-matemática) ficando como que “emparedado” por esses valores.” (ANTUNES, 200, p.25 apud MARTINS, E, 2014, p. 6)*

Antes de conhecermos as inteligências, precisamos entender a estrutura básica cerebral. O cérebro de um ser humano saudável é composto por dois hemisférios, o direito e o esquerdo e eles são conectados por diversas fibras que se comunicam. Segundo Carneiro (2001), já existem bases neurofisiológicas e neuroanatômicas que nos permite generalizar algumas áreas das funções cerebrais.

A principal diferença entre esses hemisférios é que cada um deles possui o controle de algumas funções. Geralmente o hemisfério esquerdo, muitas vezes citado como dominante ou principal, comanda a linguagem, o raciocínio lógico, o cálculo, a análise, resolução de problemas e alguns tipos de memória. Já o hemisfério direito é responsável pelas habilidades manuais não verbais, a intuições, a imaginação, criatividade, sentimentos e a síntese. Sabemos também que na maioria das pessoas, o hemisfério direito comanda o esquerdo e vice-versa assim como também já foi comprovado a dominância de um lado do corpo sobre o outro. Diversos autores se basearam nas inteligências múltiplas propostas por Gardner (1985) e existem até mesmo divergências entre eles, o próprio Gardner afirmava que poderia haver muitas. Panisset (2001) e Ilari (2003) discorreram sobre 7 inteligências, mas Howard Gardner (2009) defende 9:

#### Inteligência linguística

Localizada na parte do cérebro chamada Centro de Broca, esta área em específico é responsável pela elaboração de sentenças gramaticais. Panisset (2001) defende que o dom da linguagem é universal seja na oralidade, escrita ou mesmo através de códigos, linguagem de sinais, o braile. Uma pessoa que possua dano nessa área do cérebro poderá compreender frases, mas pode ter dificuldade para elaborar suas ideias e pode ter dificuldade em alguns processos para entender algumas outras coisas. É uma habilidade que podemos comprovar empiricamente em alguns tipos de testes.

## Inteligência lógico-matemática

Localizada no Centro de Broca, é a capacidade de resolver problemas, criar hipóteses e teorias que podem ser aceitas ou rejeitadas. O indivíduo com essa habilidade segundo Panisset (2001) pode ter facilidade e rapidez para concluir certos desafios matemáticos e lógicos. É uma habilidade que, como vimos anteriormente é dominante quanto à compreensão de inteligência tradicional, também muito abordada em diversos testes psicológicos até hoje.

## Inteligência espacial

Localizada no Hemisfério direito do cérebro, é a capacidade de mapear sua própria localização no espaço mentalmente, assim como resolver problemas relacionados à espaçamento físico de pessoas, objetos, de conseguir visualizar ângulos diferentes em sua mente. Tem relação com lembrar-se de rostos e lugares, saber reconhecer rotas novas ou já percorridas, explica Panisset (2001). Também pode se aplicar às artes visuais, no uso inteligente do espaço. No caso de uma pessoa cega, esse aspecto perceptivo do espaço pode chegar a ser equivalente à visão, já que ele se habitua a esse método tátil.

## Inteligência musical

Localizada no Hemisfério direito, onde podemos compreender a música, mas também manifestada no hemisfério esquerdo onde o nosso cérebro comanda outras funções associadas à aprendizagem musical como a memória, a linguagem verbal, a visão analítica. Essa habilidade é notada com a capacidade de percepção, identificação de sons, noções de andamento, ritmo e até nas habilidades como canto, execução de performances e precisão em movimentos relacionados à produção do som por instrumentos. Segundo Ilari (2003), a partir dos 3 anos de idade a criança já tem sensibilidade motora que permite o fazer musical.

## Inteligência corporal cinestésica

Localizada em dominância no Hemisfério esquerdo, é uma habilidade relacionada à capacidade de realizar movimentos, responder a reflexos e usar o próprio corpo como instrumentos para realizar atividades, resolver desafios e se expressar. É uma habilidade notável na prática de esportes, expressar emoção através da dança. Alguém com essa inteligência consegue ter bom domínio sobre o próprio corpo e precisão nos movimentos, como afirma Panisset (2001).

## Inteligência interpessoal

Localizada nos lobos frontais, quem possui esse tipo de inteligência é capaz de perceber distinções entre os outros como estados de humor, temperamento, intenções, motivações. Ao ser desenvolvida é capaz de fazer com que se tenha uma leitura do outro e de suas emoções, ainda que este as esconda. As habilidades sociais são muito importantes para o ser humano como cooperação, capacidade de liderança, organização, coesão e solidariedade e Panisset (2001) ressalta que essas habilidades seriam importantes para a sobrevivência da espécie desde as sociedades pré-históricas.

## Inteligência intrapessoal

Localizada nos lobos frontais, está ligada aos aspectos internos de uma pessoa. Envolve a capacidade de ter acesso e reconhecer as próprias emoções e sentimentos, compreendê-las e administrá-las para então aprender com elas, rever os próprios pensamentos, comportamentos e vivências. É comumente o que chamamos na contemporaneidade de autoconhecimento e é antes de tudo alguém capaz de gerenciar a si próprio. A inteligência intrapessoal é uma habilidade que fica em um campo mais privado e pode ser averiguada a partir das expressões do indivíduo, seja através da arte, fala, escrita ou outras formas de linguagem. É alguém que por conseguir trabalhar suas próprias emoções consegue também desenvolver características e valores importantes em relações como respeito, empatia, paciência, capacidade de ser crítico sem julgamentos etc. Segundo Panisset (2001, p. 10) “A inteligência intrapessoal é aprovada nos testes de uma inteligência e apresenta uma forma de resolver problemas significativos para o indivíduo e para a espécie. Ela nos permite compreender a nós mesmos e trabalhar conosco”.

## Inteligência Naturalista

Localizada no hemisfério direito, é a inteligência que explora as relações homem-natureza. É alguém capaz de distinguir e reconhecer informações da natureza a partir de sensações, percepções e sinais que consegue captar no meio ambiente. Segundo Ilari (2003), as conexões dos circuitos cerebrais convertem os sons e demais percepções em sensações.

## Inteligência Existencial

A última inteligência que aborda o indivíduo que tem a habilidade de refletir sobre si, a sociedade e questões essenciais acerca da existência. “*Amplia as possibilidades de elevar-se além da realidade cotidiana, de extrapolar os limites sociais, aos quais precisa resistir.*” (GÁSPARI e SCHWARTS, 2002).

### 3.1.3 Habilidade musical: inteligência ou talento?

Vimos acima que a inteligência musical é comandada pelo hemisfério direito do cérebro. Mas o aprendizado musical depende dos dois hemisférios. Isso porque algumas funções cerebrais são interdependentes do hemisfério esquerdo como a memória, a linguagem verbal, o raciocínio lógico, a solução

de problemas e a análise que são habilidades desenvolvidas e necessárias para ser mais do que um ouvinte de música. O cérebro de um músico e um não-músico processa diferente a informação musical. Enquanto o primeiro utiliza os dois hemisférios do cérebro ao ter contato com música, o que indica uma escuta analítica, o segundo utiliza apenas o hemisfério direito. Essa diferença entre um ouvinte e um músico somado aos debates que levantamos quanto aos testes de inteligência, nos levam a refletir sobre uma antiga discussão do inato *versus* adquirido (Newcombe, 2002; Spelke, 2000).

Vimos que para Gardner (1985) a inteligência é um processo biopsicológico que depende de fatores tanto internos (genética, por exemplo) quanto externos (o ambiente). Sabemos que todos os seres humanos saudáveis têm todas as inteligências e que, portanto, a inteligência de um indivíduo não é compartimentada ou exclusivista, no caso de ter inteligência lógico-matemática e não ter inteligência interpessoal, mas que a inteligência integral e que nos torna únicos é a combinação das habilidades que temos. Mas então por que observamos que alguns indivíduos se destacam mais em uma ou outra competência? E quando isso acontece com a música? O mais comum nesses casos é ouvirmos que essa pessoa nasceu com um dom, um talento, algo que Newcombe (2002) chamaria de *inato*.

Existem ainda muitos debates sobre o que seria a inteligência musical e onde entraria o talento. Para Antunes (2002) é percebido que o talento é muitas vezes interpretado com uma característica excludente que foi confiada a poucos seres “privilegiados”. Esses indivíduos teriam aptidão e por isso seriam bons cantores ou musicistas, no senso comum o talento vem pronto. Mas quando olhamos à luz da teoria IM, segundo Gardner (1985), entendemos que o talento nada mais é do que uma sobreposição de habilidades específicas sobre outras e que o indivíduo talentoso em música pode o ser por inúmeros fatores, o que não exclui que outro indivíduo sem o talento tenha inteligência musical e possa com isso desenvolvê-la, já que as inteligências para o autor são mutáveis e passíveis de serem aperfeiçoadas. Assim como o indivíduo talentoso em música precisa se submeter aos estudos e treinamentos para melhor aproveitar as habilidades e competências que ele já possui.

Um conceito que caminha em paralelo às teorias de Gardner (1985) por alguns neurobiólogos são as chamadas “janelas de oportunidades”. Esse termo é utilizado para se referir à períodos em que as crianças teriam maior facilidade para desenvolver algumas habilidades, segundo a neurociência. Ou seja, nesses momentos os estímulos externos seriam capazes não só de revelar algumas habilidades nos mais “talentosos”, quanto potencializar outros a partir do contato da criança com o externo fazendo com que as inteligências devidamente estimuladas em certas fases do desenvolvimento levariam à resultados mais efetivos e eficientes. Segundo Ilari (2003), o aprendizado não se limita a esse “período de abertura”, podem ser desenvolvidos em qualquer momento da vida, mas apresenta maior eficácia durante certo período de desenvolvimento cerebral. Algumas fases variam de acordo para cada inteligência, mas após diversos estudos sobre a mente humana, podemos fazer algumas afirmações mais precisas sobre a aprendizagem baseadas no estudo do desenvolvimento estrutural do cérebro.

O autor Kotulak, 1997 (*apud* ILARI, 2003, p.7) que fala sobre quatro das principais fases do desenvolvimento estrutural do cérebro. A primeira seria ainda em estágio fetal, na vida intrauterina, enquanto bilhões de células são formadas para formarem o corpo e definirem características importantes como o gênero. A segunda fase é logo após o nascimento, quando formamos um mapa mental que fica responsável por questões como a linguagem, audição e visão. A terceira fase seria dos 4 aos 10 anos de idade em que os aprendizados se reorganizam, reforçam as conexões do cérebro e criam diversas outras para cada aprendizado feito. É uma fase muito importante para realizar os estímulos certos pois os aprendizados dessa fase quando consolidados podem levar ao desenvolvimento de diversas habilidades. A quarta fase é após os 10 anos quando o cérebro ainda pode sofrer alterações, mudanças físicas e memorizar informações, mas se conclui essa fase que caracterizamos como “janelas de oportunidades”. O autor Panisset (2001) defende que entre as idades de 15 a 25 anos é compreendido o “momento da verdade no desenvolvimento da matriz de talento” que é quando as inteligências ainda seguem mutando e que por volta dos 30 a 35 anos os fundamentos da matriz de talento já foram determinados.

*“É importante não confundir estimulação precoce, janelas abertas para a música (assim como para qualquer área) com treinamento mecanicista ou sistematização formal precoce, que visam resultados que nem sempre são os que mais importam e interessam à criança.”*  
(BRITO, 2003 *apud* MARTINS, 2014, p. 8)

Ter acesso a esses conhecimentos nos ajuda a entender a importância de sabermos aproveitar as oportunidades para sermos assertivos no estímulo da criança, cooperando com o seu desenvolvimento integral e potencializando habilidades e interesses do indivíduo. Porém é importante ressaltar que sempre se atentando à faixa etária e ao tempo de aprendizagem individual. Além disso, compreender que o fim desse período de janela de oportunidade não significa fim da oportunidade de aprendizagem em nenhuma inteligência ou habilidade. Todas as inteligências podem ser desenvolvidas, estimuladas e aperfeiçoadas ao longo de toda a vida do ser humano podendo inclusive, no caso da inteligência musical ser um mecanismo de expressão, afetividade, terapêutico em qualquer idade, sendo inclusive muito recomendado a pessoas que possuem síndromes como o Down ou autismo, trazendo resultados satisfatórios e qualidade de vida.

### **3.2 Os oito sistemas do neurodesenvolvimento:**

Compreendemos que o cérebro cria conexões que originam diferentes comportamentos, movimentos, percepções e capacidades que se organizam configurando sistemas denominados por Levine, 2003 (*apud* ILARI, 2003, p.9) como “construtos do desenvolvimento”. Segundo Ilari (2003), “*esses sistemas não existem isolados, mas estão entrelaçados entre si*”. Os oito sistemas enumerados pelo autor são:

Sistema de controle de atenção

É o sistema responsável pela concentração e atenção direcionada, distribuindo a energia mental do cérebro, canalizando-a em determinadas áreas ou tarefas, ajudando a evitar distrações.

### Sistema de memória

Esse sistema é de extrema importância para a aprendizagem de qualquer disciplina ou habilidade, pois é ele que é responsável pelo armazenamento das informações.

### Sistema da linguagem

Esse sistema tem a tarefa de distinguir sons diferentes de um idioma, assimilar, memorizar e utilizar um vocabulário, expressar pensamentos através da fala ou escrita e compreender instruções e explicações através da comunicação oral.

### Sistema de orientação espacial

É o sistema que permite que o indivíduo tenha compreensão, identificação e gestão dos padrões visuais e através dele, o indivíduo consegue perceber ângulos distintos e conectá-los, como também a percepção de diferentes partes de um todo.

### Sistema de ordenação sequencial

É o que capacita o indivíduo para identificar, codificar e compreender informações que existem dentro de uma lógica em cadeia e possuem algum tipo de sistema ordinário como na matemática, e também nas escalas dentro da teoria musical.

### Sistema motor

Esse sistema é responsável por conectar os comandos cerebrais às estruturas musculares do corpo humano. Está ligado a coordenar os movimentos e usar o próprio corpo para um fim como praticar esportes ou tocar instrumentos até movimentos menos complexos como abrir uma porta.

### Sistema do pensamento superior

É o sistema que responde pelo desenvolve a capacidade de raciocinar através da lógica, resolver problemas e compreender a aplicabilidade de regras e conceitos. O utilizamos para resolver equações, por exemplo.

### Sistema do pensamento social

Esse sistema é responsável pela habilidade de interação, sensação de pertencimento, inserção em relações interpessoais. Através dele nos conectamos com o outro e com o meio, por lazer ou até mesmo por um fim em comum como realizar uma atividade escolar em grupo.

### 3.2.1 O desenvolvimento da criança e a música

Através da análise de como cada sistema coopera para o neurodesenvolvimento, observamos também a importância de estimularmos. Mas existem alguns fatores que geram impactos diretos em sua formação, eles podem ser tanto internos quanto externos e vão desde a saúde física e mental até a influência do meio social e experiência educacional com o qual teve contato ao longo da vida. Todos esses fatores influenciam em maior ou menor grau na construção do perfil do neurodesenvolvimento da criança, como demonstra o gráfico abaixo:

#### Fatores de influência do desenvolvimento das crianças



Fonte: Elaboração própria.

Segundo Nogueira (2004, p. 22), *“toda criança está imersa em um caldo cultural, que é formado não só pela sua família, mas também por todo o grupo social no qual ela cresce”*. Esse gráfico ilustra um pouco esse chamado “caldo cultural” ao trazer ali a questão familiar, cultural, meio e convívio social, além de, claro, a experiência com a escolarização, além de outros que estão mais ligados ao interno (genética e estado de saúde). Existem diversos fatores que nos tornam quem somos, existem vários tipos de inteligência e diversos aspectos do neurodesenvolvimento humano e por isso é importante que repensemos nossas práticas.

No artigo “A música e o desenvolvimento humano” Nogueira (2004) aborda três aspectos do desenvolvimento para os quais a música contribui de maneira significativa: cognitivo, social e afetivo. Temos nos debruçado sobre os efeitos positivos que a exposição e prática musical tem sobre os indivíduos em suas performances escolares e acadêmicas. E, em geral, associamos o termo desenvolvimento infantil

primeiramente ao aspecto cognitivo e, segundo Nogueira (2004), é uma tendência natural. Mas existem outros aspectos tão importantes quanto, que muitas vezes são desconsiderados, já que nem sempre apresentam os resultados “testáveis” que a nossa civilização competitiva e tecnicista tanto valoriza, como o social e afetivo.

## Desenvolvimento Social

Como já vimos, para Piaget (1973), são as interações que nos formam, não o interno ou externo isoladamente, mas as trocas. Então podemos concluir que todo o ciclo que envolvem as relações que temos desde a nossa infância tem o poder de afetar em nossa formação. A música em suas variações de ritmos, modalidades, gêneros estão presentes e nos afetam desde a nossa vida intrauterina e desde a nossa infância se apresenta muitas vezes nas cantigas, canções de ninar e imprimem muito da herança cultural, carregando importantes elementos que implicam também no nosso senso de pertencimento a um grupo.

Cantigas como “Ciranda, cirandinha”, “borboletinha”, “Alecrim”, “Se essa rua fosse minha”, “Sapo cururu” e tantas outras que por gerações nos foram passadas na oralidade e que nos acompanham por toda a nossa vida, nos remetendo a um período tão intenso e cheio de memórias quanto a nossa infância.

*“aquela emoção gostosa, aquele arrepio que dava em todos, quando no centro da roda, a menina cantava: "sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque quero o ... (Sérgio? Paulo? Fernando? Alfredo?) para ser meu par". E aí, apontando o eleito, ele vinha ao meio para dançar junto com aquela que o havia escolhido... Quanta declaração de amor, quanto ciúminho, quanta inveja, passava na cabeça de todos.” (NOGUEIRA, 2004, p. 24)*

Nessas brincadeiras que experienciamos além de termos como pano de fundo elementos lúdicos como as canções e melodias nos introduzindo à musicalidade, ainda temos contato com as nossas próprias emoções e sensações a partir das interações com outras crianças, como continua a autora:

*“Essas cantigas e muitas outras que nos foram transmitidas oralmente, através de inúmeras gerações, são formas inteligentes que a sabedoria humana inventou para nos prepararmos para a vida adulta. Tratam de temas tão complexos e belos, falam de amor, de disputa, de trabalho, de tristezas e de tudo que a criança enfrentará no futuro, queiram seus pais ou não. São experiências de vida que nem o mais sofisticado brinquedo eletrônico pode proporcionar.” (NOGUEIRA, 2004, p. 24)*

## Desenvolvimento afetivo

Outro ponto que a autora aborda como um aspecto efetivo na exposição, vivência e aprendizado de música é o seu caráter afetivo. Além de nos unir socialmente e trazer um sentimento de pertencimento, a



música também tem o poder de mexer com as nossas emoções, criando memórias afetivas, provocando sentimentos e sensações que também são inerentes a própria música como arte e forma de expressão.

*“Nossas avós também já sabiam que colocar um bebê do lado esquerdo, junto ao peito, o deixa mais calmo. A explicação científica é que nessa posição ele sente as batidas do coração de quem o está segurando, o que remete ao que ele ouvia ainda no útero, isto é, o coração da mãe. Além disso, a eficácia das canções de ninar é prova de que música e afeto se unem em uma mágica alquimia para a criança.”* (NOGUEIRA, 2004, p. 23)

Essa conexão da música e da arte com as nossas emoções, sentimentos e sensações é percebida na humanidade nas suas mais distintas épocas, sociedades e culturas, os seus poderes sobre o nosso bem-estar e psique podem ser encontrados e descritos até nos escritos bíblicos quando Davi é chamado diversas vezes à presença do Rei Saul e tocava sua harpa para acalmar o espírito do Rei que se sentia atormentado. Segundo Martins (2014), *“a música alimenta nosso poder de atenção e também se constitui num recurso contra o medo e a ansiedade.”* A autora ainda afirma:

*“Ela também é um ótimo recurso de catarse favorecendo a liberação de emoções e sentimentos que são difíceis de expressar verbalmente, e ao mesmo tempo ela age como facilitadora de comunicação, por meio do qual o indivíduo consegue falar de si e de suas emoções”* (MARTINS, 2014, p. 5)

Seus efeitos terapêuticos poderiam causar sensações de bem-estar psíquico e emocional, inclusive em períodos de guerra. Nogueira (2004) relata em seu artigo que houve contratações de músicos para auxiliarem no processo de recuperação de veteranos da guerra. Hoje sabemos que isso impulsionou ao que conhecemos como a musicoterapia, que é um tratamento que pode ser direcionado a diversos pacientes como portadores de síndromes como Down ou espectro autista, assim como no tratamento de ansiedade, depressão, e em muitos outros casos clínicos, com exceção apenas de pessoas que possuem a rara patologia “epilepsia musicogênica”, que são crises desencadeadas por estímulos musicais.

## Desenvolvimento Cognitivo

O desenvolvimento cognitivo é o mais valorizado e esperado no modelo de sociedade ocidental, por toda a lógica capitalista e tecnicista que estamos envolvidos, então é mais comum falarmos e termos o nosso foco voltado para ele. Mas nem sempre sabemos que existem meios de aprimorar os nossos resultados, melhorar a nossa qualidade de vida e desempenho através de métodos não tão técnicos. Por exemplo, como temos falado aqui através da exposição à arte como a música.

*“O processo de crescimento de uma criança está muito além apenas de seus aspectos físicos ou intelectuais; esse processo envolve outras questões, certamente tão complexas quanto às da maturação biológica.”* (NOGUEIRA, 2004, p. 22)

Nogueira (2004) também explica que o treinamento musical traz consequências positivas para o cérebro:

*“Segundo Gaser, o efeito do treinamento musical no cérebro é semelhante ao da prática de um esporte nos músculos. Será por isso que Platão já afirmava, há tantos séculos, que a música é a ginástica da alma?”* (NOGUEIRA, 2004, p.23)

A autora explicita que o desenvolvimento é integral, não há uma fragmentação e, portanto, nossos métodos e abordagens também precisam levar isso em conta. Pudemos observar um pouco disso quando abordamos sobre os oito sistemas do neurodesenvolvimento e saber que a música pode ser considerada “a ginástica da alma”, o que demonstra que ela pode colaborar com diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo e do cérebro, corroborando com a importância de a valorizarmos como disciplina.

### **3.2.2 A escola segundo Gardner**

O autor Panisset (2001) retratou em sua obra algumas das maiores contribuições que o cientista Howard Gardner (1996) trouxe para a educação. Como um entusiasta do tema e dos processos biopsicológicos e neurológicos da aprendizagem, Gardner (1996) juntamente com a teoria das inteligências múltiplas, também abordou alguns pontos que, após constantes estudos na área, trouxeram algumas implicações para uma escola que reconheça, trabalhe e tenha espaço para a pluralidade de perfis intelectuais ao invés de seguir um modelo tradicional que supervaloriza alguns conhecimentos e habilidades em detrimento de outros. Isso aliado aos avanços tecnológicos ampliaram a nossa capacidade de compreensão e, portanto, ação sobre a neuroeducação.

Uma descoberta revolucionária é a plasticidade cerebral que nada mais é que a comprovação após diversos estudos da capacidade que o cérebro tem de crescer quando aprendemos uma ideia nova em profundidade, possibilitando também uma alteração no sistema nervoso. Esse conhecimento confronta as crenças de que somos seres engessados e estáticos, somos “isso” ou “aquilo”, bons ou ruins em algo. Sabemos hoje que com os estímulos certos, o cérebro humano tem a capacidade de aprender o que quiser.

Durante esse movimento de pensar uma escola através da teoria das inteligências múltiplas, Panisset (2001) enumerou resumidamente os três tipos de preconceitos na sociedade atual acerca do conhecimento e aprendizagem, segundo Gardner (1996). O primeiro deles é o “ocidentalista” que superestima os valores culturais da sociedade ocidental, colocando-os como superior aos das demais, como as culturas do mundo oriental. Nesse caso, seria um modelo que valoriza acima de tudo o pensamento lógico como símbolo de inteligência e sucesso. O segundo é o “testista” que é o conceito de focar em habilidades e capacidades humanas que são imediatamente testáveis. Segundo Gardner (1996) os psicólogos deveriam se preocupar mais em auxiliar as pessoas do que em classificá-las. O terceiro preconceito é o “melhorista” que seria a

crença de que as respostas para dados problemas estão em uma determinada abordagem e somente por ela, e é muito associado ao pensamento lógico matemático.

Esses preconceitos seriam prejudiciais para uma compreensão mais ampla das inteligências, individualidades e para o processo de ensino-aprendizagem. A escola pensada a partir das inteligências múltiplas precisaria ser revista desde a formação do seu currículo e Gardner (1996) apresenta algumas de suas suposições, que podem nos auxiliar a pensar de que maneira podemos tornar as nossas escolas lugares que saibam valorizar as diferentes potencialidades humanas.

Seria necessário na visão do autor que o currículo fosse flexível e que o agente de currículo auxiliasse os estudantes a compreender seu perfil, combinar interesses, traçar objetivos e abordagens pedagógicas. O agente escolar seria responsável por encontrar na comunidade local atividades e opções que complementassem os estudos daqueles cujos perfis cognitivos não fossem contemplados pelas opções disponíveis na escola.

A tarefa dos responsáveis pelas avaliações seria de compreender os interesses e limites dos alunos além de se basearem sempre no fator conteúdo, levando em conta que ninguém pode aprender todos os conteúdos, as pessoas aprendem de maneiras diferentes e tem habilidades distintas o que não as faz menores, melhores ou piores, apenas lhes permite ter um perfil único. Além disso, nesse modelo de escola, Gardner (1996) procuraria dar uma atenção especial aos alunos que não tivessem resultados conclusivos ou não demonstrassem nenhuma alta habilidade em determinadas segmentos, já que esse perfil poderia ser considerado “sem talento”.

Já o papel dos educadores seria justamente de colocarem em prática o ensino de suas respectivas disciplinas, utilizando estilos de sua preferência, mas que atendessem à lógica construtivista e centrada no aluno. O professor-mestre, ou o que conhecemos por coordenador, faria a supervisão e orientação dos professores, buscando o equilíbrio entre estudante, avaliação, conteúdo, currículo e comunidade. A operacionalização desse modelo de escola depende da resistência que se tenha para ceder às pressões da padronização, uniformidade e avaliações unidimensionais.

Alguns autores também utilizados para essa bibliografia descreveram processos e ideias que são compatíveis com as de Gardner (1996) e que podem auxiliar a pensar um modelo de escola que leve em consideração os diferentes perfis dos estudantes e suas potencialidades, além de também pensar no ensino de música na escola:

*“... como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, ou seja, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe (...) as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, (...), o desenvolvimento de*

*criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores quantitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização de tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão. (...) Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. O homem como objeto da educação musical.” (LOUREIRO, 2003 apud MARTINS, 2014, p.7)*

O autor citado corrobora com a compreensão de escola proposta por Gardner (1996) e outros teóricos pensantes da educação construtivista, voltada para o aluno e que considera a teoria das inteligências múltiplas. Sua perspectiva, contudo, vai além já que ele busca chamar para a discussão a educação musical em si e explorar suas potencialidades, como sua função social e artística. Assim como a possibilidade dela em desenvolver faculdades importantes aos indivíduos como concentração, criatividade, memória, raciocínio entre outras, citadas neste mesmo capítulo.

## 4 Capítulo 4 – Pesquisa qualitativa: entrevistas com professores de música

Primordialmente este capítulo se propõe a realizar o cruzamento e análise dos dados obtidos através das entrevistas com professores de música licenciados. O processo que antecedeu as entrevistas deu-se através da elaboração de um roteiro com três eixos temáticos que orientariam a construção das perguntas. Após as entrevistas, já com informações recolhidas, alguns subeixos foram identificados e estabelecidos para contribuir com os objetivos desta pesquisa. Os critérios usados para estruturar de que maneira seria realizado este trabalho foram inspirados pelas discussões de Rosália Duarte em seu artigo “Entrevistas em pesquisas qualitativas”. Para a autora, ao se optar pela realização de uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas, o

*“o fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer o caminho trilhado. Dar espaço para a emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto, um tanto enrijecido e repetitivo, em que vêm sendo realizados boa parte de nossos estudos.”*  
(DUARTE, 2004, p. 224)

O atentamento às imprevisibilidades, como defende a autora, guiaram à percepção de quais deveriam ser os subeixos tratados neste estudo, emergindo questões que não tinham sido elaboradas anteriormente. Foram surgindo como surpresas e que, diante dos relatos, foram consideradas dignas de maior atenção. Uma delas é sobre a formação do professor licenciado em música, que será abordado no terceiro eixo, e que emergiu a partir das falas de nossos entrevistados. Em cada um dos eixos e subeixos que se desdobraram ao longo desta pesquisa, serão levantadas congruências e divergências entre os entrevistados no que tange aos seus discursos, práticas, contextos e experiências, o que pode ser levantado através do cruzamento e análise dos dados, seguindo os critérios científicos a rigor.

Além disso, os dados obtidos também serão dialogados com os referenciais teóricos e legislações aqui apresentados, para que unidos desencadeiem reflexões quanto às práticas, vivências e desafios destes professores de música. Assim como também possa trazer um novo olhar aos profissionais da área da educação que se interessem pelo tema, guiando-os a ampliar seus referenciais e contribuir para uma nova percepção da música no espaço da escola.

### Perfil dos entrevistados

Traçamos perfis de professores com contextos e trajetórias distintas para termos uma visão mais heterogênea. Os três entrevistados são professores licenciados em música por universidades federais do Rio de Janeiro, com jornadas, campos de atuação, idades e especializações diferenciados. Foram utilizados nomes fictícios para os professores para proteger suas identidades.

Sabrina tem 47 anos e começou a estudar piano aos 5 anos de idade, por incentivo da mãe. Aos 6, iniciou a musicalização infantil na Escola Nacional de Música da UFRJ. Aos 14 anos iniciou o curso técnico em música. cursou licenciatura em música na UNIRIO e mais tarde iniciou Musicoterapia no Conservatório Brasileiro de Música. Iniciou sua atuação na música na Escola Vitória da Primeira Igreja Batista do Rio de Janeiro e no Colégio Batista Brasileiro, ambas instituições privadas. Realizou uma pós-graduação em Psicomotricidade. Hoje, atua em duas instituições públicas, um colégio militar do 1º ao 5º e no 9º ano e em uma escola municipal onde atua na educação infantil. Sabrina é professora de música há 26 anos.

Vanessa tem 34 anos, é formada em Licenciatura pela UFRJ desde 2017, fez mestrado em Musicologia na UNIRIO e faz curso de extensão em documentação histórica. Participou do projeto “Ação Social pela Música” onde deu aula em uma escola em Rio das Pedras e do “Orquestra nas escolas”. Atuou nas séries iniciais do ensino fundamental lecionando em 28 turmas na mesma escola, onde trabalhava 3 vezes por semana tendo uma jornada de 7 a 8 horas/aula por dia durante o ano letivo de 2019, saindo em março de 2020 por cortes decorrentes da pandemia. Atualmente é monitora no curso de extensão da UFRJ, tem um projeto de vivência musical através do violino e flauta doce e dá aulas particulares, enquanto procura por novas oportunidades em escolas.

Daniel tem 25 anos e ingressou na faculdade de música da UFRJ em 2015. Atua como professor de música em escolas especializadas de música desde 2017 e hoje segue como docente também na educação básica, trabalhando em escolas privadas desde 2019. Hoje atua em uma instituição católica privada, que tem reconhecida excelência e tradição no ensino da música. Matheus leciona para estudantes da Educação infantil e do primeiro ao terceiro ano do primeiro segmento do ensino fundamental.

#### **4.1 O papel da música na educação básica**

Neste primeiro eixo as perguntas foram voltadas para entender a concepção de música na escola, como é a aula de cada um, quais são as práticas pedagógicas que eles utilizam no dia a dia, quais seus contextos de atuação, como é a relação da escola com seu trabalho, de que maneira as escolas enxergam as aulas de música, como funcionam os projetos que realizam, se o fazem com ou sem contribuições de outros professores e projetos interdisciplinares. A partir da coleta das informações cedidas nas entrevistas foram estabelecidos subeixos para orientar a análise e diálogo com referenciais teóricos.

#### 4.1.1 Música na educação

Em princípio é necessário termos entendimento do que a música representa para a educação segundo as perspectivas desses professores. O grande denominador comum que foi imediatamente percebido é que a música na educação tem como principal fator para esses professores a possibilidade de um desenvolvimento integral do estudante. Foram unânimes as falas quanto à consciência da musicalidade, criatividade, ludicidade. Além do aspecto social, afetivo e cooperativo.

*“Ela transforma o ambiente e os alunos que estão em volta também são tocados por essa música. Na forma em que eu trabalho, essa é a minha visão, é o resultado do meu trabalho. Eu vejo o quanto essa música contribui naquele ambiente muitas vezes silencioso, naquele ambiente meio que racional, duro e inflexível, podendo se transformar um ambiente de amor, um ambiente acolhedor, um ambiente de empatia.”* (Professora Sabrina)

Outra compreensão importante que também foi levantada por cada um deles é a compreensão da música como arte, como uma disciplina artística e não como uma ferramenta para se chegar à determinado fim.

*“A arte em si é inútil. Mas ela é inútil não no sentido pejorativo, a verdadeira arte é inútil porque ela não serve a nada. Ela é por ela mesma. Quando entendemos isso fica mais fácil perceber o que é realmente importante e aquilo entra na sua vida de forma muito mais significativa.”* (Professor Daniel)

A fala dos docentes aponta para uma consciência do valor cultural e social da música no ambiente escolar. Como forma de arte, é importante que os alunos também sejam ensinados a apreciar e imergir no universo cultural que a música está trazendo.

#### Experiências em sala de aula

Durante a entrevista, solicitamos que os professores contassem como são as suas aulas de música e demos um espaço para que eles dividissem conosco algumas experiências, como algumas atividades realizadas em sala de aula. Acabou sendo um espaço para que eles pudessem expor também quais metodologias, inspirações e objetivos norteavam as suas práticas.

No caso da Vanessa, em nossa conversa, ela afirmou que seu planejamento não envolve necessariamente um objetivo enrijecido, mas que sua principal intenção é deixar que a aula se desenvolva pelos próprios alunos, assim, seu planejamento é maleável de modo que as dúvidas, sugestões, considerações e tempo dos alunos seja respeitado, e que dessa forma, eles façam parte do planejamento, que eles sejam protagonistas, ativos e criativos através das propostas levadas pela docente, que envolvem ritmo, melodia, instrumentos musicais disponíveis e os instrumentos que eles confeccionam durante as aulas

com material reciclado. Um caso que ela relatou foi de duas crianças de uma turma que eram consideradas por outras professoras como “difíceis”. Um menino que costumava ser muito agressivo e uma menina que não gostava de falar e interagir com ninguém. Ao invés de chamar a atenção deles e os obrigar a participar da aula, que era prática de flauta, ela seguiu seu planejamento com a maioria deixando esses dois alunos com alguns instrumentos, dizendo-os que poderiam participar se quisessem. A professora regente da sala estava presente e o resultado foi surpreendente, segundo a professora.

*“Daí ele pegou o balde e foi fazer os barulhos dele aleatórios e eu comecei com a turminha da flauta. Quando eles começaram a perceber que eles estavam fazendo uma melodia legal, a menina que não falava em sala quis tocar flauta e como eu não estava a atendendo naquela hora, ela simplesmente falou. A professora estava assistindo, nos olhamos e a menina me disse que ela queria tocar flauta. No final da aula a professora disse que ela estava com aquela turma há dois anos e a menina nunca havia falado com ela e que comigo ela tinha falado. Enquanto o outro menino estava fazendo uma melodia de funk e os demais da turma seguiam acompanhando com garrafas. E foi muito legal ele ter criado o acompanhamento rítmico e ela querer tocar. Aquilo causou uma interação da turma, eles se uniram àquele ritmo que eles acharam interessante e à melodia nova, então eu achei bem surpreendente.”*  
(Professora Vanessa)

Sem que ela insistisse, os alunos foram atraídos para a aula interessados no ritmo criado por um estudante e, na atividade, e isso os levou a participar, aprender, cooperar e a se comunicarem com ela e com os demais de forma espontânea.

A professora Sabrina dividiu durante sua entrevista como gosta de trabalhar e em que costuma basear as suas aulas, projetos e atividades. Ela relata ser muito influenciada desde a sua graduação pelo teórico Jaques Dalcroze, que discorre sobre a questão corporal e de movimento, e que por isso é um dos seus principais referenciais até hoje.

Para ela, trabalhar com esse resgate ao folclore e as cantigas de roda traz a possibilidade de unir a música ao movimento corporal, às raízes da nossa cultura através de canções que nos embalam há gerações e ainda através das rodas, a cooperação, integração das crianças umas com as outras, estreitando as relações, mas sempre trazendo o lúdico e o criativo.

*“a ideia desse resgate da cultura do folclore é a que eles se sintam pertencentes a essa cultura porque ela faz parte de nós. Eu pego as cantigas de roda junto com a questão corporal, marcação de ritmo, coreografia, a criatividade, improvisando para que eles possam criar sua coreografia e que eles possam também externar essa música através dos instrumentos musicais.”* (Professora Sabrina)

Enquanto isso, para Daniel, o maior desafio que ele enfrenta é trabalhar com a educação infantil que acaba pedindo um trabalho mais lúdico com o qual aos poucos foi se familiarizando e se habituando a



trabalhar. Desde que chegou recém-formado à escola em que atua hoje, ele encontrou nas trocas com os outros dois professores de música da escola inspirações e ideias para trabalhar variados temas. Assim como Sabrina, ele ressaltou em suas práticas as afinidades e possibilidades ao trabalharmos com a música unidas à outras artes, ao teatro e a dança, o quanto isso faz com que as crianças reajam ainda mais positivamente aos trabalhos que eles realizam, enriquecendo as suas percepções:

*“Na educação infantil eu procuro pegar o tema, como por exemplo “música africana”. Então eu pego um vídeo (...) Então levo a história do tambor africano e os [tambores] que temos na escola para eles tocarem um pouco (...) eu pego o tambor e ensino uma música africana como a “kokoleoko” que significa “o galo está cantando” e aí tem uma historinha que a mãe está dormindo e o filho tenta chamar a mãe quando o sol está nascendo e ele a acorda porque o galo está cantando. E aí eu ensino a parte rítmica dessa música. Com [os alunos d]o integral por serem menos crianças eu consigo fazer um outro tipo de trabalho sem usar o vídeo. Neste caso eu fiz um teatrinho, um musical mesmo. Eu peguei cada um como um personagem e com a educação infantil funciona perfeitamente tudo o que estimula a criatividade, eles gostam disso. Eu toquei a música no ukulele enquanto eles faziam a atividade, tudo dentro da ludicidade ou fazendo um jogo. Tem a música “Simamaka” que é uma música que fala de movimento e aí já é uma atividade de movimento e percussão corporal que é você bater perna, peito, palmas, estalar dedos, bater os pés. Eu trabalho muito com movimento, percussão corporal, ritmo dos instrumentos, ritmo com objetos sonoros, tem um leque com educação infantil também.” (Professor Daniel)*

Dar voz a esses professores nos permite enxergar as possibilidades infinitas que podem surgir durante o planejamento das aulas de música. Cada um, segundo seu próprio método de trabalho, busca construir aulas que sejam atrativas aos estudantes, respeitando suas faixas etárias e individualidades.

## Interdisciplinaridade

O caráter multidisciplinar que a música tem por ser, antes de tudo uma arte, abre muitas portas para explorar inúmeros assuntos. Durante muitos anos se especulou e limitou o espaço da música nas escolas como uma ferramenta de trabalho para atingir outros objetivos ou foi-lhe conferido o papel de pano de fundo para festas e eventos em datas comemorativas.

Contudo o verdadeiro conceito de interdisciplinaridade é a capacidade de englobar em um mesmo projeto ou atividade conhecimentos de áreas diferentes, mas que coexistem em uma mesma lógica pedagógica e que proporcione uma experiência de aprendizagem cooperativa. Ao atentarmos para esse aspecto podemos trazer para os estudantes experiências muito mais enriquecedoras com esses conhecimentos combinados e complementares do que em aulas tradicionais e monotemáticas.

A professora Sabrina contou sobre um projeto que realizou junto à professora de português para o nono ano do ensino fundamental II, do colégio militar em que atua, no primeiro semestre do ano de 2021. Essa experiência de trabalho acabou culminando no primeiro sarau de arte e música da escola.

*“Eu trabalhei com [a disciplina de] português no início do ano [de 2021] com o nono ano. Foi o [projeto] “Rima, ritmo e som” (...). Isso resultou no primeiro sarau de arte e música do Colégio [militar] e foi um evento online. Os alunos do nono ano fizeram poemas para parabenizar a escola e muitos ali esboçaram, falaram sobre seus sentimentos de saudade da escola, foi muito bom. Através desses poemas e a gente trabalhou a rima que tem a questão sonora e rítmica que faz um encadeamento para você recitar o seu poema.” (Professora Sabrina)*

Ainda dividiu uma experiência do segundo semestre de 2021 onde atuou junto à professora de redação em que trabalharam com a famosa obra de Machado de Assis, “Dom Casmurro”. A ideia do projeto era de que os alunos lessem a história e ambientados por toda a narrativa emocionante de Machado sobre Bentinho e sua amada Capitu, mergulhassem no contexto histórico da época e assim seria introduzido a origem do ritmo samba no Brasil. O trabalho desses estudantes seria produzir um vídeo que narrasse uma passagem do livro e tivesse como trilha sonora um samba da época. O sucesso do trabalho foi tão grande entre estudantes, comunidade escolar e até mesmos entre os pais, que as professoras estão inscrevendo o projeto para ser apresentado em um congresso.

*“E nesse segundo trimestre [de 2021] eu trabalhei com a professora de redação que me chamou também para trabalhar [em parceria] e foi sobre a origem do samba com o nono ano e fizemos uma atividade avaliativa juntos. A professora de redação falou sobre dom casmurro e eu falei sobre a origem do samba, então historicamente envolve a questão da libertação das pessoas escravizadas e passa na época da Proclamação da República, sendo o Rio de Janeiro a capital do país e os negros libertos vindo para a capital em busca de melhores condições de vida. Então passa aí 1888, 1889, próximo à chegada do século 20 e a gente foi trabalhando isso e eles tiveram que fazer um vídeo sobre alguma passagem de dom casmurro e a trilha sonora tinha que acompanhar essa cena deles de Dom Casmurro, mas sendo um samba. E foi maravilhoso! Inclusive a professora vai inscrever a gente em um Congresso.” (Professora Sabrina)*

Alinhado às experiências interdisciplinares trazidas pela professora Sabrina é possível constatar que elas se alinham à duas das sete competências destinadas às escolas abordadas no primeiro capítulo na Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016:

*“I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos; (...) VII - desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula.”*

O trabalho interdisciplinar realizado por Sabrina em colaboração com professoras de outras disciplinas “alargou” o ambiente educativo até mesmo para plataformas online, onde têm atuado durante a pandemia. Mesmo com as limitações impostas por uma crise sanitária, isso não a impediu de explorar os recursos existentes e realizar um trabalho colaborativo que engajasse os estudantes.

Já o professor Daniel, ainda está habituando-se a trabalhar interdisciplinarmente. Alguns projetos e colaborações já estão sendo realizadas com alguns colegas de trabalho como o professor de educação física, com quem elaborou um projeto durante o período das festas juninas. A intenção não era apenas ensaiá-los para produções e apresentações festivas, mas utilizar o enfoque dado ao tema para trabalhar elementos comuns entre as duas disciplinas em aulas interdisciplinares. Enquanto Daniel trabalhava ritmos como baião, frevo, xaxado e xote, o professor de educação física entrava com as danças típicas desses ritmos. Além disso Daniel relata algumas outras colaborações como a que costuma fazer com a professora de inglês, quando ela trabalha com ritmos e instrumentos musicais no outro idioma:

*“A professora de inglês também que, em uma época do ano sempre são trabalhados os instrumentos musicais em inglês, então ela sempre pergunta pra mim, eu vejo como ela está trabalhando.”* (Professor Daniel)

Falamos sobre a importância de reconhecer a música como arte e não somente um meio para determinado fim. Mas a verdade é que a música é tão versátil que pode ser uma grande aliada para construir a aprendizagem de maneira mais lúdica e interligado aos conhecimentos, proporcionando uma maior riqueza cultural, promovendo o trabalho coletivo, criativo e cultural. A iniciativa de realizar trabalhos interdisciplinares, bem elaborados entre os professores, contribui em muito para o interesse e desenvolvimento dos indivíduos.

#### **4.1.2 Contextos escolares e suas visões**

Ao apresentarmos os perfis dos entrevistados fizemos uma exposição dos seus contextos de atuação. A professora Sabrina tem 26 anos como professora de música e atualmente se divide entre dois contextos, um colégio militar da Força Aérea Brasileira, com turmas entre ensino fundamental I e II e um colégio municipal com educação infantil. Já a professora Vanessa atuou apenas em colégios municipais, e hoje está procurando por novas oportunidades. O professor Daniel formou-se há dois anos e atua em um colégio católico privado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, com educação infantil e ensino fundamental I. As diferenças entre os contextos de atuação nos permitem ter uma perspectiva ampliada quanto à diversas questões como os recursos disponíveis, o valor da música para as escolas, as abordagens dos professores e por aí em diante.

Quando a professora Vanessa começou a trabalhar no colégio municipal em que atuava se deparou com a percepção de a visão que a escola tinha do ensino de música estava mais relacionada à uma

perspectiva tecnicista do que lúdica e artística. Devido à falta de profissionais da música na escola antes de sua chegada, a relação que as professoras e demais participantes do corpo docente tinham era de que a música era funcional e que poderia ser uma boa ferramenta para as festividades da escola.

*“Quando eu cheguei eu acho que eles tinham uma percepção enrijecida com relação a isso, eles achavam que iria ensinar nota na pauta, músicas eruditas e parecia que eles eram bastante alheios. Por mais que elas se esforçassem para serem abertas havia ali uma falta de conhecimento e eu percebia que era questão de senso comum sobre a música. E às vezes elas queriam puxar um pouco a música para envolver nas apresentações das datas comemorativas, tinha esse lado também. Mas depois que elas viram o meu trabalho acho que foi abrindo mais a percepção delas com relação à criação.”* (Professora Vanessa)

Logo que chegou na escola a docente percebeu que eles tinham uma cultura de consciência ambiental, então uma das estratégias de trabalho que a professora Vanessa pensou foi de entrar de cabeça nesse projeto e se utilizar disso em sua disciplina. A partir desses estímulos ela começou a trazer a reciclagem para dentro da música, confeccionando junto com os estudantes instrumentos musicais com os materiais disponíveis na escola, como garrafinhas. Conforme foi desenvolvendo esse trabalho, as noções criativas e lúdicas foram sendo atribuídas às suas aulas pela comunidade escolar fazendo com que tivessem uma perspectiva mais abrangente e interdisciplinar da música na escola.

No caso da professora Sabrina, uma das maiores reflexões que ela trouxe na sua entrevista foi as diferenças entre seus dois ambientes de trabalho. O colégio militar no qual atua tinha uma problemática quanto ao planejamento. Não havia um projeto pedagógico contínuo, de forma que em alguns anos do ensino fundamental a música era apenas “cortada” e então era reinserida em outros anos subsequentes. Na sua chegada, um dos maiores desafios foi perceber que no sexto e sétimo ano do ensino fundamental, outro professor assumia a disciplina de música, e que havia um hiato no oitavo. No nono as aulas de música voltavam. Era um grande desafio já que por ficarem sem os conteúdos musicais durante pelo menos um ano letivo, os alunos no nono ano muitas vezes já não lembravam de nada que foi trabalhado anteriormente.

Por outro lado, nessa mesma escola ela tinha outros dois companheiros nas artes, mas assim como ela, estavam próximos de se aposentarem e isso a leva a questionar novamente a continuidade da música assim como das artes no colégio. O lado positivo que encontrou nessa escola foi o espaço que conseguiu conquistar com o passar dos anos, até mesmo para realizar diversos projetos enriquecedores como os que aqui expusemos sobre interdisciplinaridade.

Em seu outro local de trabalho, uma escola municipal, a docente Sabrina relatou que conseguia trabalhar com muito mais liberdade. Ela reconhece que as escolas municipais muitas vezes ainda carecem de profissionais da música e que em períodos anteriores já houve mais debates, projetos e congressos, mas que ainda assim, consegue perceber na gestão escolar uma visão mais pedagógica, desconstruída e lúdica

da música. Ainda assim, um ponto negativo é que apesar do bom relacionamento com toda a comunidade escolar, ela relata que ainda não realizou projetos interdisciplinares lá, apesar de diversas vezes terem conversado sobre. Em seu ponto de vista, pode ter relação com a própria rotina da escola municipal que geralmente é mais burocrática e tem outras demandas.

*“Então eu via que naquela gestão municipal, tinha essa visão do que a música podia contribuir no aprendizado das crianças, o que eu não vejo na outra escola. Eu vejo que na outra escola a música é uma coisa mais formal e utilitária, “ela serve para isso”, ela serve para determinados momentos de lazer e entretenimento e então a gente não vai muito além disso.”*  
(Professora Sabrina)

O contexto encontrado pelo professor Daniel é bem diferente das outras professoras que entrevistamos. Ele começou a atuar como professor de música em escolas de música, atuou em algumas outras escolas privadas, mas atualmente é um dos três professores de música de um colégio católico privado. Por ser um colégio com tradição no ensino de música, ele se deparou com uma realidade que até então nunca tinha trabalhado. A escola conta com duas salas exclusivas para as aulas de música, o que indica o valor dado à disciplina. Para o professor Daniel:

*“... a questão de ter três professores não é só pela questão de quantidade, porque eu mesmo poderia pegar todas as turmas durante a semana inteira. Eu acho que tem muito a ver com o fato de que em todas as áreas você tem muitos profissionais no trabalho, tem mais do um professor em cada área. Então é mais [uma forma] para ter realmente essa troca [entre a equipe de docentes], de poder conversar.”* (Professor Daniel)

Esse trabalho colaborativo citado pelo docente traz amadurecimento para profissionais menos experientes, que por sua vez retribuem com um olhar novo e contemporâneo aos docentes com maior bagagem em sala de aula, como ressaltam as autoras:

*“Nóvoa (1992, p.26), ao pensar na formação continuada de professores destaca que tal diálogo favorece o processo de socialização profissional, pois “a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.*  
(CORDEIRO; HOBOLD; AGUIAR, 2010, p. 36)

Quando iniciou como professor nessa escola, todas essas questões tão favoráveis ao ensino de música – a gestão que valorizava a disciplina, a tradição da escola com a música e a organização de várias apresentações como os corais, e a equipe com professores mais experientes que já atuavam na escola –, trouxeram para o professor Daniel uma maior pressão em seu início de carreira, por ele estar em um ambiente que lhe despertava inseguranças por ainda se sentir inexperiente. Os próprios educadores pediam algumas atividades, davam sugestões e os outros professores da equipe de música sempre davam retorno e colaboravam com as atividades. Mas por estar inserido em uma escola privada, ele exercia sobre si próprio

uma pressão para sempre entregar bons resultados, o que por um lado é muito importante, por outro, já trazia para ele uma sobrecarga e inseguranças que muitas vezes o travavam:

*“somos funcionários, então temos que entregar um produto final e esse produto final no fim das contas é o marketing. Essa escola por exemplo, tem um marketing muito forte. Vez ou outra eu estou dando aula e aparece alguém do marketing querendo gravar a aula, essa semana mesmo foi assim, eu estava dando aula no segundo ano, estávamos tocando e apareceu um rapaz do nada. Nada contra, mas isso é único ponto negativo talvez, sentir que estamos sendo “monitorados”, porque eles priorizam muito que as coisas sejam muito bem-feitas.” (Professor Daniel)*

Esse ambiente com maior suporte à música, permitiu que Daniel suprisse sua pouca experiência na educação básica com muito esforço, pesquisa e busca por ajuda, já que ele era recém-formado quando ingressou nesta escola. Isso o impulsionou a produzir mais, trocar experiências e procurar se manter atualizado e ser receptivo aos retornos dos seus colegas.

## **4.2 Benefícios e Habilidades adquiridas nos estudantes**

Primordialmente é do interesse dessa pesquisa trabalhar com a hipótese de que o ensino da música na educação básica não somente é benéfico para o desenvolvimento do estudante como também de todo o ambiente escolar. Também, poder averiguar se, de fato, essas propriedades de desenvolvimento da música são observadas pelos professores em suas práticas cotidianas. Num segundo momento das entrevistas as perguntas foram voltadas para compreender quais eram os maiores ganhos trazidos pela inclusão da música como disciplina artística obrigatória, na visão dos professores entrevistados. Questionamos se eles conseguiam observar nas suas dinâmicas diárias de trabalho avanços no âmbito de desenvolvimento dos estudantes e, no caso de terem observado tais avanços, quais seriam eles. Também abrimos espaço para que os professores contassem casos e experiências pessoais que vivenciaram como professores de música e que pudessem exemplificar a importância da disciplina para o desenvolvimento dos discentes. Dentre as áreas do desenvolvimento que eles citaram durante as entrevistas, apareceram em suas falas três campos específicos: o social, o afetivo e cognitivo. São campos sobre os quais já nos debruçamos em desdobramentos teóricos no capítulo 2 e agora teremos a oportunidade de vê-los serem trazidos a partir de um viés empírico, através da pesquisa qualitativa, com alguns dos relatos dos entrevistados.

### **4.2.1 No campo social**

Dentre as experiências compartilhadas nas entrevistas uma delas trouxe muito claramente esse benefício. A professora Sabrina ensina flauta no quarto e quinto ano e presenciou o caso de uma aluna do quarto ano que afirmou que não gostaria de aprender flauta pois não gostava. Em todos os seus 26 anos de prática, ela disse nunca ter ouvido isso tão diretamente de um aluno e que, por entender que a música, que para ela é um prazer, não deveria ser levada à força para ninguém, ela respeitou a decisão da menina. Ela entendia que é possível que alguém não goste do instrumento ou apenas não tenha interesse em aprender música. Contudo, por sua disciplina ser parte obrigatória do currículo da escola, muitos questionamentos de funcionários e gestores chegavam sobre como seria o desempenho dessa menina quanto às suas notas, já que ela precisaria participar e ter nota suficiente para ser aprovada ao fim do ano letivo.

*“Eu expliquei que ideologicamente a flauta é pra gente tocar e expressar o que sentimos e fazer música é muito bom e traz muita alegria e prazer, mas que existe o lado também de que ela precisa aprender por fazer parte do currículo da escola e era cobrada como todas as outras disciplinas.”* (Professora Sabrina)

Então a mãe da menina foi chamada para uma reunião sobre o assunto na escola e juntas elas conversaram com a menina, sobre a importância que cumprir a disciplina seria para o bom andamento de todo aquele ano. Isso foi motivando Sabrina a dar uma atenção a mais para ela e pensar em novas estratégias.

*“Eu criei um canal no YouTube dando aula de flauta doce para iniciantes e fui usando a ludicidade. Para cada nota musical eu usava uma cor. O “si” é azul, o “lá” é vermelho, o “sol” é amarelo. Então eu fui buscando agregar a ludicidade e pintura e hoje a Isabela até música faz. Ela compõe melodias e nas aulas online ela pede para se apresentar, coisa que ela não fazia.”* (Professora Sabrina)

Martins (2014) destaca o valor musical da música, exemplificada com a experiência relatada pela professora Sabrina sobre sua vivência em sala de aula, como no caso dessa aluna.

*“A música tem seu valor social, e deve interagir com um mundo globalizado tomando-o mais próximo do homem. A educação musical proporciona ao indivíduo a capacidade de sintetizar forma e conteúdo, como uma resposta criativa ao mundo contemporâneo, além de uma prática artística que possibilita as vivências que enriquecem a imaginação e a formação global da personalidade. A escola deve garantir a igualdade de oportunidades, isto é, proporcionar a cada criança os meios necessários de acesso à cultura existente.”* (MARTINS, 2014, p. 7)

Por conta da pandemia as aulas ainda aconteciam de maneira remota e muitos estudantes, como essa menina, não se sentiam à vontade para abrir suas câmeras e tocarem. Mas com a continuidade do ensino, ao notar seus avanços, os alunos passaram a sentir-se orgulhosos de seus progressos e mais confiantes quanto a vencer as suas próprias limitações e dificuldades, enquanto também passaram a respeitar o tempo e espaço de aprendizagem de cada um.

*“No ano seguinte, no quarto, ela começou desconfiada, mostrando dificuldades e hoje ela toca muito bem, abre a câmera para mostrar, quer se expressar. Mostrando a todos que é capaz e mostrando o seu melhor. É uma questão também de superação e os familiares sempre relatam como ela mudou com isso e o quanto gosta de tocar em casa por lazer.*

*Muitos alunos hoje já abrem a câmera.”* (Professora Sabrina)

A experiência relatada não reflete apenas avanços quanto à aprendizagem musical, mas também ganhos no enriquecimento da personalidade dos indivíduos envolvidos na aula de música. Alunos tímidos e inseguros ganharam autoconfiança e alunos que já tinham aptidão com o instrumento conseguiram ser empáticos para compreender as emoções e limitações de outro colegas de classe em seus processos de desenvolvimento, demonstrando que, para além das habilidades musicais eles contribuíram para o desenvolvimento social uns dos outros.

#### **4.2.2 No campo afetivo**

Tão logo questionada sobre os ganhos da música para os indivíduos, uma das primeiras falas da professora Sabrina foi relacionada ao quesito profissional, ela atrelou a sua fala ao exercício de um médico ao precisar trazer um diagnóstico difícil a um paciente:

*“Imagina um médico que foi trabalhado com música, teve a sua sensibilidade tocada. Quando ele for dar a notícia de uma doença, (...) se ele foi trabalhado, despertado essa parte sensível, ele vai dar essa notícia de forma muito diferente.”* (Professora Sabrina)

Vimos que a música é capaz de despertar em nós emoções, sensibilidade, socialização e isso também implica em desenvolvermos esse lado emocional. A humanização dos serviços é um aspecto pouco falado, mas muito relevante. Ao estudarmos a trajetória de Howard Gardner (1996) – que foi um grande psicólogo e biólogo até conquistar esse lugar de reconhecimento dentro do campo da neuroaprendizagem –, em sua infância foi profundamente envolvido com a arte e a música, o que o levou anos mais tarde a estudar sobre o processo de ensino-aprendizagem e as inteligências trazendo profundas implicações que influenciaram tantos estudos como este sobre a educação.

Explicitando a relevância para o aspecto afetivo no desenvolvimento da criança, Martins (2014) afirma:

*“A música se constitui uma possibilidade expressiva privilegiada para a criança, pois atinge diretamente sua sensibilidade afetiva e sensorial, colaborando para a formação de sua*



*personalidade, despertando as faculdades de criação, estimulando o desenvolvimento de sua emotividade e estados afetivos.” (MARTINS, 2014, p. 5)*

A professora Sabrina corrobora sua perspectiva sobre o desenvolvimento integral do indivíduo referindo-se à música como uma “argamassa” que contribuiria para tal desenvolvimento:

*“Na questão emocional das crianças, no aprendizado em si, de como esse aprendizado no âmbito afetivo, como a música pode contribuir como essa argamassa que vai unir todos esses pontos para o aprendizado integral da criança. Então é a questão social da turma, desses projetos, da gente caminhar junto e é explorar o que a música tem para todos esses aprendizados (...) não, a música está dentro, a música integra. Ela é um elemento integrador, como eu disse antes, ela chama.” (Professora Sabrina)*

Segundo as próprias experiências que compartilha, a professora enxerga a relação da música com as demais disciplinas curriculares com função integradora que acaba por “chamar” aos indivíduos. “A receptividade à música é um fenômeno corporal” (JEANDOT, 1990 *apud* MARTINS, 2014, p. 4). Durante a fala da professora Sabrina o aspecto afetivo e emocional esteve muito presente. Ela trouxe a si própria como exemplo:

*“Eu até penso que não sei se eu trabalho com a música ou se a música que trabalha comigo. Ela que trabalha muitas vezes por mim. Às vezes a gente não está muito bem, às vezes é só eu sentar, começar a tocar e ela trabalha, fala e me atinge. Eu falo que ela [a música] é uma companheira de trabalho sensacional, excepcional que trabalha com as emoções. Quando a gente trabalha com as emoções, com afeto, já está comprovado cientificamente que se dá o aprendizado. Se não tem afeto, emoção, não tem aprendizado.” (Professora Sabrina)*

Por estarmos tão inseridos em uma cultura escolar tradicional, mesmo diante de tantas evidências, corremos o risco de esquecer que o ser humano só aprende aquilo que o move, emociona e cativa. Se o estudante não consegue compreender o significado do porquê aprender o que se aprende, toda a sua experiência fica comprometida e vazia de significado levando a um aprendizado por memorização e cópia. Quanto mais compreendemos a importância do afeto na educação, seremos capazes de promover melhores experiências de aprendizagens em sala de aula.

#### **4.2.3 No campo cognitivo**

Dentro do campo cognitivo é muito comum falarmos sobre aspectos mais ligados ao intelectual, e estes apareceram nas entrevistas. Porém, um campo de desenvolvimento sobre o qual já tratamos, o motor,

teve destaque em uma experiência relatada pela professora Vanessa. Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade, o desenvolvimento motor está ligado à compreensão do movimento ser interligado às interações cognitivas, psíquicas, sociais, sensoriais e motoras.

*“Um exemplo que eu tive agora foi com as crianças do projeto [Orquestra nas escolas], de atividades que foram abandonadas e eu percebo que hoje não existe mais o hábito de desfiles, marchas. Fui trazer para eles uma música com uma marcha e eles não estavam acertando o ritmo, o tempo forte e o tempo fraco. Eu os coloquei para marchar, crianças de oito a nove anos que tinham dificuldades de marchar “um, dois”. E que faziam isso como se fossem robôs, eles não relaxavam e parecia que estavam fazendo errado de brincadeira, mas não, eles realmente tinham dificuldade. Como uma atividade tão simples eles não conseguiam [realizar]? Então, são detalhes. O que a música traz, esse desenvolvimento de ritmo, melodia e do fazer musical só pode ser visto nos detalhes.” (Professora Vanessa)*

A contemporaneidade e suas facetas nos levaram a um lugar como sociedade em que a maior parte das brincadeiras das crianças são voltadas para o mundo virtual, acontecem através de aparelhos eletrônicos e por meio do acesso à internet. Reconhecemos as muitas possibilidades e avanços, mas também privou as crianças de tantas brincadeiras e atividades ao ar livre e multissensoriais. A escola é o espaço onde ainda podemos proporcionar esses estímulos. Reconhecer a importância da música na escola, por meio do olhar de uma professora de música, nos faz constatar justamente o que a própria docente afirmou: esse desenvolvimento “do fazer musical só pode ser visto nos detalhes”.

Enquanto isso, o professor Daniel destaca em sua fala como esse desenvolvimento cognitivo se desdobra em outras habilidades que são adquiridas e refinadas através da aprendizagem de música.

*“Tem também o aspecto técnico que é o desenvolvimento da escuta, da percepção, destreza fina, que é você fazer o movimento certo, tem mil coisas, mas a memória é o maior benefício da música.” (Professor Daniel)*

Ademais, o mesmo professor, ao ser questionado sobre quais seriam os maiores ganhos trazidos pela música, dentre uma série de benefícios que estamos aqui discutindo, sinalizou sobre qual o maior ganho que a música pode conferir ao desenvolvimento estudantil. Em sua visão,

*“a música traz esse fortalecimento da memória e você a fortalece através da emoção. Vou compartilhar com você um conhecimento que eu aprendi em um Congresso de neuroaprendizagem. Foi falado que o verdadeiro aprendizado tem que envolver a pessoa, não pode ser simplesmente um conhecimento jogado no colo de alguém, precisa mexer com a tua emoção e atitude e isso tem a ver com o hipocampo, que é uma parte do nosso cérebro que trabalha as emoções e a memória, então, aquilo que você vai realmente aprender de verdade é quando você sente uma conexão com o conhecimento e a música faz isso. Quando você tem música na escola você fortalece a memória inclusive para outras áreas do*

*conhecimento, matemática, português, inglês, as ciências, história e geografia.” (Professor Daniel)*

Alinhado às compreensões do professor Daniel sobre a memória, apontada por ele como o maior benefício que a música pode conferir, a autora Martins (2014) afirma:

*“A música estimula a criatividade, e nas pessoas criativas a sinestesia tende a ser mais intensa. Ao mesmo tempo, acredita-se que um elevado potencial sinestésico parece desenvolver maior capacidade de memorização. A música estimula a inteligência de nosso “cérebro emocional”, do “cérebro racional” (neocórtex) e do “cérebro sentimental” (sistema límbico), todos integrantes do córtex, com funções diferentes. Além disso, sua prática estimula nosso equilíbrio afetivo emocional, propiciando um sentimento de bem-estar, de calma e relaxamento. O indivíduo que faz, escuta, canta, vivencia a música, é sempre beneficiado.” (MARTINS, 2014, p. 4)*

O professor ainda complementou que a memória é uma recordação e está aliada ao nosso emocional e por isso, criar memória é muito diferente de memorizar ou decorar um compilado de conteúdos, mas sim criar relações desses conteúdos com os indivíduos, envolvendo-os. As perspectivas de ambos, do professor Daniel e de Martins (2014) corroboram para o fato de que a memória pode ser afetiva, muscular, sensorial. Como quando se aprende a tocar um instrumento e o faz a partir da memória muscular, quando sentimos um aroma e nos lembramos de um momento específico de nossas vidas, quando relacionamos aprendizados aos professores e exemplos que tivemos ao longo da vida.

*“A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma.” (CHARLOT, 2000, p.55)*

Em minha própria trajetória lembro-me do dia que minha professora, ainda na educação infantil, me disse que eu era destra e que era com aquela mão que eu deveria escrever meu nome. Como criança eu ainda, eu ainda não tinha entendido o conceito de direita e esquerda e então ao questionar a professora Fany, ela me disse que a minha mão direita era a que eu tinha as pintinhas no pulso. A professora Fany conhecia os conteúdos, conseguiu perceber com qual mão eu escrevia, mas na hora de me ensinar, ela olhou para o meu braço, olhou para mim e todas as vezes que eu tinha dúvida sobre direita ou esquerda eu olhava para os meus braços e via as pintinhas do lado direito, até hoje lembro desse dia. E assim deve ser o processo de ensino-aprendizagem, tendo o aluno como protagonista e ativo no próprio processo, ajudando-o a construir memórias, sendo ele próprio o agente ativo delas.

Sob o mesmo ponto de vista, temos a fala da professora Vanessa:

*“A minha felicidade é exatamente isso, é perceber neles o desenvolvimento que ajuda para outras atividades, outras funções e habilidades não somente para música (...) se eles levam isso para outras áreas e começam a assimilar e correlacionar os conteúdos, isso fica bem legal. Essa é a minha felicidade, ver eles conseguindo fazer associações e ver que o ensino não está sendo engessado. Que a minha aula não é uma aula engessada em que eu vou ensinar som, nota na pauta, a motricidade de algum instrumento e só, mas ver que eles estão associando com outros fazeres das práticas deles cotidianas”* (Professora Vanessa)

### **4.3 Desafios da prática docente na educação musical**

Nesse terceiro eixo as perguntas aos entrevistados foram voltadas para entender quais os maiores desafios enfrentados por cada um deles nas suas práticas e contextos de atuação. Adentrando ainda mais nessa questão quanto aos desafios, também foi questionado a eles as suas opiniões pessoais a respeito das maiores dificuldades ou entraves para a operacionalização. As questões levantadas por eles se encaixavam majoritariamente em dois aspectos: o dia a dia e a formação do professor licenciado de música.

#### **4.3.1 O dia a dia**

Dentre as maiores os maiores desafios descritos pela docente Sabrina, um dos maiores entraves para o avanço do seu trabalho é ver a visão que as pessoas ainda atribuem à música no meio escolar. Ela alega que ainda que exerça um bom trabalho, entregue resultados e vejam os avanços e benefícios no desenvolvimento dos estudantes, ainda é pouco se isso não os fazem agregarem a música ao cotidiano escolar, é como se, segundo ela, a sua disciplina ainda fosse percebida como “complementar” ou “extracurricular”. Em sua opinião, essa compreensão é estrutural e falta reconhecerem a música como disciplina, sua importância e que ela é capaz de levar os indivíduos a esse lugar de superação.

*“É você fazer com que a música se sinta pertencente a todo esse contexto, então o maior desafio é o preconceito de que a música é um lazer, é para usar em datas comemorativas, entretenimento sem reconhecer que ela é uma disciplina agregadora que faz parte do desenvolvimento integral do aluno, trazendo grandes contribuições, principalmente nas partes emocionais e sociais das crianças e alunos.”* (Professora Sabrina)

Sob a perspectiva do docente Daniel, antes da pandemia, quando as suas aulas eram na sala de música e não nas próprias salas de aula das turmas, eles *“entravam cheios de energia na sala como se fosse um segundo recreio”*, outros colegas, como os professores de educação física, relatavam o mesmo. Segundo ele, voltar a ter aula nas salas de aula teve como aspecto positivo a concentração dos estudantes, já que as salas de aula tradicionais da escola apresentam aquele modelo de carteiras enfileiradas. Apesar de haver

espaço destinado à música na escola, quando utilizado, era como se o ambiente tirasse a “seriedade” da aula para os estudantes.

Outros aspectos que o professor levantou que ele acredita que seriam dificuldades, seria a falta de um espaço destinado exclusivamente para as artes, pelo menos e se possível uma sala somente para a música. Antes de atuar na escola em que atua hoje, lecionou em algumas outras escolas de música privadas e fez estágios em escolas públicas. Ele observou que trabalhar em um colégio privado com duas salas de música é um grande privilégio que tem. Para ele, isso ajuda a ambientar os alunos.

*“Mas no caso das escolas públicas falta um pouco de se destinar um espaço e não necessariamente uma sala de música. Poderia ser uma sala de artes (...) na minha visão deveria ter pelo menos uma sala de artes onde poderia ter dança, teatro, música. Ter um espaço para a arte e não só a modalidade da música, mas que tivessem equipamentos de cada uma das artes.”* (Professor Daniel)

A observação feita pelo professor Daniel está alinhada com o que diz a Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016 nas competências escolares quanto à necessidade de se estabelecer um espaço físico apropriado para o ensino de música: *“II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;”*. Na escola em que atua, o professor percebe que a alta valorização das competências artísticas reflete também no espaço destinado à educação musical, o que colabora com o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de compreender a importância de um espaço destinado à música e demais artes, o docente Daniel se contradiz em sua fala quando vê como vantagem a turma estar mais ‘disciplinada’ quando as aulas ocorrem na sala de aula tradicional. O professor parece entender que o comportamento dos estudantes estava condicionado ao ambiente em que as aulas aconteciam. Já a percepção dos estudantes indica ser a de que a sala tradicional de cadeiras enfileiradas era mais “séria” do que o próprio ambiente destinado para a música. Essa percepção muitas vezes se dá por essa sala de aula tradicional ser a mesma das disciplinas consideradas “sérias”, o português, matemática, história. A desconstrução dessa ideia é algo que precisa partir do professor e da própria escola. Levantar essa discussão com os alunos é importante para que a disciplina e foco durante as aulas parta de uma compreensão do sentido de estar ali e não das limitações do ambiente de estudo criados para “conter” os alunos.

Justamente por compreender o contexto em que está inserido, Daniel reconhece que seu maior desafio é elaborar aulas e projetos que realmente conectem seus alunos. Sendo ainda mais específico, a educação infantil exige que ele se desdobre em trabalhar bastante com a imaginação, história, criatividade, brincadeiras e como o início da sua trajetória foi em escolas de música, em princípio seu enfoque era dar

aula de instrumentos e para crianças bem mais velhas portanto as abordagens pedagógicas são bem diferentes.

*“(...) fora isso eu não vejo tanto desafio porque eu trabalho em uma escola com tradição no ensino de música, mas é aquela questão de que o ambiente é tão bom e próspero que eu me cobro demais. E a minha maior dificuldade é com o maternal, porque não é só tocar, eu confesso que tenho que melhorar, tenho que investir em contação de história, construção de material de recurso para as aulas, como marionetes. E eu não faço muito isso hoje e eu sei que é legal e prende a atenção das crianças (...) e sei que eles gostam, mas eu sei que tem outras coisas que eu poderia melhorar, preciso superar.”* (Professor Daniel)

Já para Vanessa, as maiores dificuldades que enfrenta são com suas próprias limitações como professora. Ela iniciou na educação sem saber como atuar, e de início conseguir o respeito e atenção dos estudantes, os envolver e desenvolver um planejamento de aula adequado com os recursos disponíveis foram seus maiores desafios. Nos contextos que ela trabalhou, os recursos eram poucos e isso desencadeou que ela levasse mais tempo para desenvolver como profissional. Além disso, se viu conflitando com as expectativas dos estudantes, da escola e de suas próprias. Quando saiu da universidade carregou consigo diversos conceitos e ideais que gostaria de agregar ao seu modo de operar em sala de aula e precisou lidar com o fato de que nem sempre conseguiria atingir os objetivos pensados desde o princípio. Foi preciso vencer a visão limitada e engessada que a gestão escolar tinha sobre a aula de música, assim como o conflito entre o que eles esperavam receber e o que ela queria entregar. Segundo Vanessa, a dualidade entre o modelo de educação tradicional e tecnicista ao qual ela e a maioria da população brasileira foram habituados e o modelo de educação ao qual foi exposta na faculdade a deixaram confusa.

*“Essa limitação que eu estou buscando vencer, porque eu tenho também a questão do ensino conservador, que está aí há muito tempo e a minha própria experiência de ensino foi bastante conservadora. Então, primeiro eu preciso vencer essa questão da perpetuação do ensino conservador.”* (Professora Vanessa)

#### **4.3.2 A formação do professor licenciado em música**

Desde a primeira entrevista, um tópico recorrente e que foi presente em diversas falas até mesmo fora dos momentos destinados às perguntas sobre os desafios, foi sobre a formação do professor de música licenciado. A professora Vanessa relatou que esse foi o tema de seu trabalho de conclusão de curso e a sua motivação para escrevê-lo foi quando chegou aos períodos finais da graduação e se deparou com disciplinas que eram específicas para a licenciatura como metodologias de ensino, didática, estágios e regências de corais escolares. Ela percebeu que as disciplinas acometiam questões muito semelhantes entre si e todas, apesar de serem voltadas para a prática docente, eram primordialmente teóricas. As questões práticas que

eram abordadas em sala de aula eram todas com relação à postura, posicionamento do corpo. Seu maior desapontamento foi com relação às disciplinas de regência de corais escolares:

*“Na primeira vez que eu fiz “corais escolares” eram três alunos na turma então a gente cantava e regia a nós mesmos. E na segunda vez a turma tinham dois alunos. Então eu pensei: “A UFRJ tem o CapUFRJ, onde tem aula de música, temos o coro da extensão que tem crianças e temos outros projetos famosos como o coral da UFRJ”. Então se temos todos esses polos que o licenciando poderia exercendo esse tipo de disciplina, por que ele não está lá? Será que não seria um ganho para o curso o licenciando estar lá com o coro escolar? Porque você reger um colega de turma que já tem toda a técnica vocal é diferente de você reger uma criança. Vem a questão da afinação, disciplina, postura. Como a pessoa vai se virar depois? Então o meu trabalho de conclusão de curso foi sobre isso. E gerou um problema enorme pela questão da perpetuação do ensino tradicional.”* (Professora Vanessa)

Dentre as críticas sobre os seus períodos de formação nas universidades federais em que concluíram licenciatura em música, as principais estão ligadas às metodologias tradicionais que não são facilmente aplicáveis à realidade das escolas brasileiras:

*“Sobre a UFRJ ela tem músicas e repertórios que ainda são do século dezanove, tem uma formação do século dezanove. Então existe essa discussão entre os professores de prática de licenciatura em alargar as oportunidades. Quem entra na faculdade de música já tem uma vivência, você já tem que ser músico, alguns até já dão aula. Então quando chegam lá e veem um repertório todo voltado ao século dezanove, o romantismo, o barroco, isso é um desafio porque como você vai trabalhar isso em sala de aula? Não que não possa ser trabalhado, mas como se trabalha isso em aula se não há espaço durante a graduação para você saber como fazer isso com os seus alunos, adaptando à realidade das escolas brasileiras.”* (Professora Vanessa)

O professor Daniel também trouxe um discurso parecido. Ele afirma que suas inseguranças em sala de aula são muito relacionadas à dificuldade que teve em trazer para a docência os seus aprendizados. Como professor de música na educação básica, ele defende que os estudantes deveriam ser incentivados desde a graduação a procurar mais oportunidades de inserção na educação, não se apegarem apenas aos estágios obrigatórios, pois segundo ele a bagagem teórica quanto ao teor pedagógico do professor de música não é suficiente para lhe trazer- segurança no dia a dia. Logo nas suas primeiras aulas, ele percebeu que há muito pouco tempo estava tendo aulas complexas de partitura e harmonia e se viu sem saber como aplicar todo o enfoque teórico que recebeu voltado para as crianças, utilizando-se de um projeto pedagógico. Em concordância com os relatos de Daniel, Vanessa afirma:

*“É uma questão governamental, não existem pessoas preparadas com essa prática para levantar a importância do ensino de música. E outra é a preparação dos professores também,*

*é bem complicado. Principalmente prestando atenção na minha própria formação. O professor de música sair de um curso sem saber o que fazer, isso já é desesperador. E no projeto pedagógico do curso de licenciatura ele não promete inserir no mercado de trabalho. Apesar de colocar caminhos para isso, não promete. Um curso com um projeto pedagógico que não te treina para isso é complicado.”* (Professora Vanessa)

Em seguida, outra fala comum a eles foi que a falta de professores no município, apesar da lei, está voltada à falta de concursos específicos para a disciplina de música. Os poucos concursos que abrem são voltados para “educação artística” e então professores de diversas modalidades artísticas estariam habilitados a se inscreverem, o que levaria a não operacionalização da lei que garanta a obrigatoriedade da música na escola. Não são incomuns entre eles e seus ciclos profissionais e sociais de estudantes e colegas que concluem o curso, pegam o diploma de licenciado, mas não o exercem, encaminhando para outras áreas ou trabalhando como músicos em shows e concertos.

É importante ressaltar que nenhum deles trouxe em seus discursos a pretensão de diminuir nenhuma outra modalidade artística, mas sim de enfatizar que mais uma vez a música foi reduzida à parte de um todo, à instrumento para algo, ela ainda não é vista com uniformidade como disciplina e que esse problema, segundo eles é estrutural. Faltam agentes e autoridades governamentais que não só se preocupem em aprovar leis, mas abraçar a causa e levantar a bandeira da importância da música na escola e sim, claro, de demais modalidades artísticas. O professor Daniel trouxe um exemplo da Escola Municipal Chile, localizada no bairro de Olaria, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, que foi pensada para ser uma escola modelo no ensino de música. Existe diversidade de professores, cada um especializado em diferentes instrumentos que vão desde percussão à pianos e outros instrumentos tanto de corda quanto de sopro.

*“Então para você equipar um Município e escolas com professores você precisa abrir concursos (...) então eu vejo que é um desafio muito grande a escola entender que há necessidade não só da música, mas da parte artística. Ela é cerceada mesmo essa visão das artes e da música como algo que faz parte do todo. Então são equipes de matemática com dez, quinze professores ao todo, equipes de História, Geografia, Química com muitos professores e hoje na equipe de artes nós somos três. Sou eu de música, uma professora que é aposentável de artes e o outro também de artes.”* (Professora Sabrina)

Sabrina levantou uma fala em que reflete com preocupação sobre o futuro da música nas escolas:

*“É muito difícil pensar que se eu e os outros professores nos aposentando, será que vai morrer as artes e a música [nessa escola]? Isso me faz refletir qual o pensamento da minha instituição a respeito do meu trabalho nesta escola. De fato, é necessário e indispensável onde eu trabalho? A mesma coisa [acontece] no município e todas as escolas que têm música. Quando falta o professor de português é “Nossa, vamos contratar um professor!” Mas quando não há professor de música ou de artes a ebulição não é tão grande. Eles pedem à CRE e é possível esperar, mas as outras você não pode esperar. É um grande desafio pois falta esse reconhecimento que a música faz parte de um todo, não é uma disciplina ou coisa à parte ou*



*para determinados momentos. Ela está ali junto, caminhando junto para que esse aluno seja formado integralmente em todas as áreas da sua vida seja física, motora, intelectual, emocional porque nenhum de nós é feito de fragmentos, nós somos o todo.”* (Professora Sabrina)

A preocupação da professora com o legado que ela e os demais professores deixarão na escola em que trabalham juntos, não é somente sobre o ensino e aprendizagem, mas fica clara a preocupação se após sua saída e de seus colegas, ao se aposentarem, se haverá novos processos seletivos para trazer profissionais capacitados para garantir a continuidade da educação musical realizada com tanto afinho pela sua equipe há tantos anos. Essa responsabilidade está além dos poderes estabelecidos na comunidade escolar, pois depende, como vimos em sua fala, de outros órgãos como as Coordenadorias Regionais da Educação em direcionar novos professores. Mas estas por sua vez, também se submetem às secretarias de educação, ministério da educação. É um trabalho árduo e que, mesmo garantido por lei, como vimos, depende de vários fatores para que viabilizem a sua operacionalização.

Retomando o documento de 10 de maio de 2016, a Resolução nº 2 definiu as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica. No primeiro capítulo tivemos o olhar voltado para as competências exigidas das escolas, mas o documento também traz em seu conteúdo as responsabilidades de outros órgãos responsáveis pelas medidas operacionais quanto ao cumprimento da lei. Dentre essas, voltaremos o olhar para as competências exigidas das instituições formadoras dos profissionais docentes de música:

- “§3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:*
- I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;*
  - II - ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis;*
  - III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;*
  - IV - implementar a oferta de cursos técnicos de nível médio na área da Música pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e demais instituições de Educação Profissional e Tecnológica;*
  - V - ofertar cursos de formação continuada para professores licenciados em Música e Pedagogia;*
  - VI - orientar para que o estágio supervisionado e a prática de ensino dos cursos de graduação em Música tenham parte predominante de sua carga horária dedicada ao ensino de Música nas escolas de Educação Básica;*
  - VII - estabelecer parcerias nacionais e internacionais de ensino, pesquisa e extensão em*

*Música, bem como com outras iniciativas de instituições culturais ligadas à área musical.”*

Dentre as competências exigidas pelas instituições de ensino responsáveis pela formação docente dos professores de música, algumas medidas foram pensadas para contribuir com a formação contínua do professor. Porém, pontos como os mencionados pelos entrevistados quanto às metodologias de ensino da instituição ficaram de fora. Uma reflexão de Daniel dá exemplos de como, em sua opinião, poderia haver melhorias quanto às práticas pedagógicas:

*“Você estava há pouco tempo tendo aula de partitura, nota, contra nota, ponto, contraponto e várias regras loucas de harmonia e aí você até tenta dar aula para as crianças, mas e aí? É só isso? Como que faz, como é o processo pedagógico? Acho que a faculdade focou muito na questão dos conceitos teóricos da música. Não que não sejam importantes, são. Mas ela deveria pegar esses conceitos e trazer para a prática. Por exemplo: “Como você faria uma aula através do método Dalcroze?”, “Como você faria uma aula através do método tal?”, “Monte uma aula pensando na teoria tal e aplique”. Eu lembro que até aconteceu uma atividade assim, mas a gente não aplicou, aplicamos para nós mesmos na sala. A gente dava aula ensinando para quem já sabe.” (Professor Daniel)*

Ademais, ainda segundo a Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, uma das competências das instituições escolares, que foram explicitadas no primeiro capítulo deste trabalho, é *“V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;”*. Isso demonstra que a escola também é coparticipante dessa responsabilidade.

Foram sugeridas em outras falas do professor Daniel sobre suas dificuldades com a educação infantil, por exemplo. A falta de experiências durante a graduação e as dificuldades em conciliar a bagagem teórica, tanto do curso de música, quanto das próprias disciplinas da licenciatura demonstram que ele e os outros entrevistados, em algum nível, sentem que sua experiência acadêmica poderia ter sido mais enriquecida caso tivessem sido melhor orientados quanto às práticas pedagógicas, voltadas para a aprendizagem de crianças. Ele, assim como Vanessa, relata que tentar reproduzir planos de aula para os próprios colegas de classe, também estudantes na licenciatura, não os prepara para conduzir com confiança as suas turmas e ser efetivo no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

A contribuição dos professores para esse estudo permitiu compreender, através de suas experiências e práticas, muito além do que se buscava compreender no início do estudo, principalmente quanto aos desafios durante as suas formações, que em princípio não havia sido um tema cogitado, mas ao longo da pesquisa se mostrou muito relevante em suas falas. Entender os seus papéis dentro e fora de sala de aula bem como seus desafios para permanecer se reinventando, retrata a postura que acreditamos ser fundamental para que o processo de aprendizagem siga cheio de significado, criatividade e afeto. Em concordância com isso, as autoras:

“Esteves (2005; 2006) indica que a maior tarefa do professor é ensinar humanidade a seus alunos. Para ele, o professor deve ajudar os estudantes a se compreenderem e localizarem o sentido de sua vida no contexto do mundo que os rodeia e, assim, encontrar o seu lugar na participação da sociedade. É preciso que o professor resgate em cada aula, em cada disciplina, o valor humano do conhecimento. A tarefa docente, segundo Esteve, é “criar inquietude, descobrir o valor do que vamos aprender” (2005, p. 122).” (RODRIGUES; LUDKE, 2010, p. 38)

## Considerações finais

Em princípio, no início dessa pesquisa, nosso maior interesse era analisar que a música enquanto disciplina obrigatória na educação básica, cumpria um papel muito importante não somente na formação escolar, ao trazer uma arte para enriquecer o currículo. Também exercia um papel de formação humana, emocional, social e que tinha a capacidade de adicionar uma bagagem cultural. Toda a pesquisa foi construída a fim de, através de diversas fontes, averiguar se isso ocorre e se é observável na prática.

O ponto de partida escolhido foi a legislação, mais especificamente a Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016; Nela são definidas as diretrizes para o ensino de música nas escolas, que à época, apresentava um período de operacionalização de cinco anos. Tal prazo de adequação das instituições competentes se encerraria no ano de 2021, mas por conta dos incidentes decorrentes da pandemia, a qual tivemos tantas perdas, muito nos foi exigido quanto a nos adequarmos ao “novo normal”, logo, este prazo não parece ter sido cumprido.

Ainda assim, temos agora garantido e exigido por lei o direito do estudante ao acesso à disciplina de música durante a educação básica, assim como diretrizes claras para as instituições de ensino, secretarias de educação etc. Essa análise então buscou revisar tais diretrizes, principalmente ao que cabe às escolas, onde nós pedagogos, em maioria, atuamos. Seguindo essa linha de reflexão, buscamos leituras e teóricos que abordassem o assunto não somente sobre a música em si, mas que caminhassem junto com a intenção de construir uma educação mais humana e criativa. Os teóricos escolhidos contribuíram para compreendermos de que forma os conhecimentos que temos hoje no campo da neuropsicologia, neuroaprendizagem etc. poderiam acrescentar junto ao que conhecemos sobre o ensino de música nas escolas e sua influência no desenvolvimento humano.

A pesquisa qualitativa veio por último, não somente cronologicamente, mas também durante as discussões. Verificamos que trazer esse olhar dos professores nos permitiria articular com os estudos que havíamos realizado, e, compreender como estaria o andamento das escolas quanto ao adequamento da lei; entender os principais desafios dos docentes de música e conhecer sobre o seu trabalho. Identificamos um intenso diálogo entre o que encontramos nas teorias e as práticas vivenciadas na sala de aula desses professores, mesmo em meio as suas diferentes visões, trajetórias e realidades.

Esse presente trabalho se propõe a retratar o universo do ensino de música no desenvolvimento infanto-juvenil e nas escolas, música esta que tantas vezes como professores utilizamos como um recurso, sempre bem-vindo, mas também subestimado. A proposta a partir do contato com esses conhecimentos é que as nossas práticas sejam tocadas por esse viés artístico e que nos inspire a aprendermos com cada docente com que tivermos a oportunidade de encontrar pela jornada, construindo trabalhos envolventes, que despertem a curiosidade, o prazer e a capacidade de enxergar beleza nos indivíduos.

*“O trabalho do professor é ajudar o aluno a repensar os sons do seu cotidiano, sensibilizando o ouvido para entender o mundo e viver de forma a construir uma sonorização valorizando a estética e o prazer cultural. Para Synders, a música deve proporcionar experiências de beleza, e que a beleza existe para dar alegria, a alegria estética, que é uma alegria específica (diferente dos prazeres de que habitualmente desfrutamos, e que constitui um dos aspectos da alegria cultural). A vivência musical em sala de aula deve ser prazerosa, lembrando sempre que ela não visa formar futuros músicos, mas sim formar a criança do presente.” (MARTINS, 2014, p. 8)*

Como pedagogos e profissionais da educação, esses conhecimentos podem contribuir nesse processo de conseguir entender e dominar não só as teorias, mas buscar constantemente questionar, reinventar e enriquecer nossas práticas. Além disso, demonstrar como o professor pedagogo pode, através do contato com esses conhecimentos, rever suas práticas, humanizar seus projetos, ser mais criativo e autêntico ao trazer projetos interdisciplinares com a música e outras modalidades artísticas.

Ouvir as experiências dos docentes entrevistados foi inspirador, principalmente por evidenciar o humano, as emoções, o afeto, os dilemas, o significado, as relações. Seus desafios veem de encontro aos desafios que tantos outros docentes encontram, ainda que lecionem disciplinas diferentes. Foi possível aprender muito com eles e com todo o estudo realizado.

## Referências Bibliográficas

(BRASIL, 1854) Collecção das leis do Império do Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>  
Acesso em: 01/09/2021

(BRASIL, 1890) Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>  
Acesso em: 01/09/2021.

(BRASIL, 1971) Lei de Diretrizes e Bases 5692/71. Disponível em:  
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br> Acesso em: 01/09/2021

(BRASIL, 1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>  
Acesso em: 01/09/2021.

(BRASIL, 2004) Resolução nº 2 de 8 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>  
Acesso em: 02/09/2021 (BRASIL, 2008) Lei nº 11.769. Disponível em:  
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/> Acesso em: 02/09/2021

(BRASIL, 2008) Parecer CNE/CEB nº 10/2008, aprovado em 10 de abril de 2008. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 02/09/2021

(BRASIL, 2013) Parecer CNE/CEB nº 12/2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em:  
02/09/2021.

(BRASIL, 2016) Lei de nº 13.278 de 2 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>  
Acesso em: 02/09/2021

(BRASIL, 2016) Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/> Acesso  
em: 02/09/2021

CARNEIRO, Celeste. Lateralidade, percepção e cognição. Cérebro e Mente [Revista eletrônica], 13, Universidade Estadual de Campinas, maio/jul. 2001

CHARLOT, Bernard. O “Filho do Homem” obrigado a aprender para ser. In: CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativas. Educar, Curitiba, nº 24, 2004.

EDUCACAO.UOL. Ritmos do Brasil - Samba, frevo, maracatu, forró, baião, xaxado etc. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br> Acesso em: 05/10/2020

FERRACIOLI, Laércio. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. Cad. Cat. Ens. Fís. Vitória, vol. 6, nº 2, ago. 1999.

FERRARI, Márcio. Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas. Disponível em: <https://novaescola.org.br> Acesso em: 29/11/21

GARDNER, Howard et al. Inteligências múltiplas ao redor do mundo. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. A Criança pré-escolar :como pensa e como a Escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GÁSPARI, Josset Campagna de; SCHWARTS, Gisele Maria. Inteligências Múltiplas e Representações. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Set-Dez 2002, Vol. 18 n. 3, pp. 261-266.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, vol. 9, nº 9, set. 2003.

LEVINE, Mel. Educação individualizada. Rio de Janeiro: Campus, 2003

MARTINS, Erlene. A música na escola. Paraná, Revista Eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET, ISSN 2175-1773, junho, 2014.

MENDES, Cristina; POCINHO, Margarida. Avaliação das inteligências múltiplas em crianças do Ensino Fundamental. Psicologia: Teoria e Prática, Brasília, vol. 37, e37304, 2021.

MENTALIDADES-MATEMÁTICAS. Plasticidade Cerebral: a descoberta que revolucionou a aprendizagem. Disponível em: <https://mentalidadesmatematicas.org.br> Acesso em: 01/12/21

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e o desenvolvimento da criança. Revista UFG, Goiânia, vol. 6, nº 2, 2004.

PANISSET TRAVASSOS, Luiz Carlos. Inteligências Múltiplas. Revista de Biologia e Ciências da Terra, Paraíba, vol. 1, nº 2, 2001.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

RODRIGUES; LUDKE. In HOBOLD; CORDEIRO; AGUIAR. Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa. Joinville-SC: Editora UNIVILLE, 2010.

SOARES, Olavo Pereira et al. Educação musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós. CEDES 39, (107), Campinas, jan-abr, 2019.

ZAN, José Roberto. Música popular brasileira, indústria cultura e identidade. Eccos Revista Científica, São Paulo, vol. 3, nº 1, junho, 2001.