

MusE

Grupo de Pesquisa
Música e Educação

IX

Encontro de Pesquisa
e Extensão do MUSE

ANAIS

TEMA /

Educação Musical: desafios contemporâneos

08 a 09
agosto / 2019

Florianópolis, CEART/UDESC

Mais informações: grupodepesquisamuse.wordpress.com



Anais - Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE

Edição

2019 IX Encontro de Pesquisa e Extensão do
Grupo Música e Educação MusE/UEDESC

Regina Finck Schambeck
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (orgs.)

IX Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE - *Anais*

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Reitor:

Prof. Marcus Tomasi

Vice-Reitor:

Prof. Leandro Zvirtes

Pró-Reitor de Administração:

Matheus Azevedo Ferreira Fidelis

Pró-Reitora de Ensino:

Profa. Soraia Cristina Tonon da Luz

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade:

Prof. Fábio Napoleão

Pró-Reitor de Planejamento:

Márcio Metzner

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Antônio Carlos Vargas Sant'Anna

Organização Geral do VIII Encontro de Pesquisa e Extensão do
Grupo Música e Educação – MusE

Profª Drª Regina Finck Schambeck
Líder do Grupo

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Vice – Líder

Profª Drª Regina Finck Schambeck
Editora

Tereza Cristina Benevenuto Lautério
Secretária

IX Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE

ANAIS

É uma publicação do Grupo de Pesquisa Música e Educação do Centro de Artes da
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Rua Madre Benvenutta, 2007 - Itacorubi – Florianópolis/SC

CEP 88035.001 - Fone/Fax: (48) 3321-8330

Internet: <https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes/>

E-mail: muse.grupo@gmail.com

IX ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO GRUPO
MÚSICA E EDUCAÇÃO - MusE
ANAIS

E56 Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE (9.: 2019: Florianópolis, SC) / Regina Finck Schambeck, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (Orgs.).

Anais [recurso eletrônico] / 9º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE: O ensino de Música na Educação Básica, 08 e 09 de agosto de 2019 em Florianópolis, SC. – Florianópolis, UDESC, CEART, 2019.

ISSN: 2446-5143

Disponível em: <<https://grupodepesquisamuse.wordpress.com/publicacoes>>.

Inclui referências.

1. Música. I. Schambeck, Regina Finck. II. Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. III. Título.

CDD: 780 - 20. ed.

F

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez CRB 14/865
Biblioteca Central da UDESC

Comissão Organizadora

Regina Finck Schambeck
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Apoio Técnico

Aristides Silvestre Culimua
Darcy Chaplin Savedra de Araújo
Gabriela Cintra dos Santos
Gian Marco de Oliveira
José Rodrigo Santos Velho
Leticia Rigon Gevinski
Lisane Anes Romero
Mara Síntique Del Guerra Valério
Mariana Carbonera
Rafael Prim Meurer
Tereza Cristina Benevenuto Lautério
Vinícius Nicolodelli

Conselho Editorial

Prof. Carlos Poblete Lagos (Universidade do Chile)

Profª Drª Cássia Virgínia Coelho de Souza (UEM)

Prof. Dr. José Soares (UFU)

Profª Patrícia Adelaida González Moreno (Universidade Autónoma de Chihuahua,
México)

Profª Drª Regina Finck Schambeck (UDESC)

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)

Profª Drª Viviane Beineke (UDESC)

IX Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE – Grupo de Pesquisa Música e Educação

Data: 08 a 09 de outubro de 2019

Minicursos, Palestras, Pôsteres

Inscrições e informações: **e-mail Google Forms**

Local do evento: **Centro de Artes - CEART**

Av. Madre Benvenutta, 2007

Itacorubi - Florianópolis – SC

Fone: (48) 3321-8330

PROGRAMAÇÃO:

08/08

7h30 – 8h15 **Credenciamento**

8h15 – 8h30 **Mesa de Abertura do IX Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo MusE**

8h30 – 10h30 Palestra: **“A Música da Gente, contribuições para uma educação musical hoje”**
Prof. Dr. Carlos Kater

10h30 – 11h Apresentação Artística: **Coral da Comunidade Indígena do Morro dos Cavalos**

11h – 12h **Sessão de Comunicações 1**

12h – 13h45 Intervalo para almoço

13h45 – 15h15 Palestra: **“Currículo e trajetórias formativas: limites e possibilidades no contemporâneo”**

Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen (UFSC)

15h15 – 15h30 **Intervalo**

15h30 – 18h30 Minicursos

09/08

8h-10h Mesa redonda I - **“Educação musical e os desafios contemporâneos para atuar na educação básica”**

Professores Convidados: Profa. Ms. Cecília Pinheiro Machado, Prof. Dr. Rodrigo Cantos (PMF), Prof. Ricardo Levi (PMF), Prof. Ms. André Marcelino (PMF)

Mediação: Profa. Regina Finck Schambeck (UDESC)

Local: Auditório do Bloco Central

10h – 10h15 **Intervalo**

10h15 - 11h45 Palestra: **“Cenas da formação de um professor de música: desafios docentes e caminhos teórico-práticos a partir da pedagogia histórico-crítica”**

Prof. Dr. Thiago Xavier de Abreu (UEPG)

12h – 12h30 Apresentação Artística: **Banda Sinfônica Bento Mossurunga** – Colégio Estadual do Paraná, cidade de Curitiba

12h30 – 14h Intervalo para almoço

14h – 15h **Sessões de Comunicações 2**

15h15 – 15h30 **Intervalo**

15h30 – 18h30 **Minicursos**

Minicurso 1 - “Da expressão individual à criação coletiva na educação musical hoje”**Convidado: Prof. Dr. Carlos Kater**

Ementa: Nesse minicurso serão tratados assuntos relativos à música, à educação musical e ao papel do educador musical, de maneira integrada a realização de diversas atividades lúdico-expressivas e musicais. Será propiciada a reflexão e a prática educativo-musical, fundada no conceito "musicante", com foco nas estratégias lúdicas de desenvolvimento da escuta, da expressão e da criação sonoro-musical. Permeando as atividades propostas, serão tecidas considerações sobre o papel determinante do educador musical e da criação face às necessidades de nossa contemporaneidade, bem como apresentadas informações relevantes para seu melhor desempenho tanto profissional quanto pessoal.

Minicurso 2 – Invenções Instrumentosas**Convidado: Prof. Adriano Castelo Branco (EMIA)**

Ementa: Nesse Minicurso serão abordados dois temas, um para cada dia. *Máscaras Sonéticas e Raio- X Sonoro*: Em *Máscaras Sonéticas* cada participante irá construir um instrumento de sopro alternativo que propõe a integração entre alguns aspectos do som, das artes visuais e da performance. Utilizando-se materiais facilmente encontrados em nosso cotidiano como sacolas plásticas, potes plásticos, garrafas PET e canos de PVC. Em *Raio-X Sonoro* se propõe a construção de objetos sonoros de sopro e percussão, utilizando chapas de radiografias limpas, ou seja, com a química retirada. Cada objeto é relacionado com um tipo de cura: os de sopro são indicados para problemas respiratórios, os chocalhos para as articulações e os tubos sonoros são indicados para massagear e relaxar as dores musculares. Os “médicos sonoros” participantes da oficina irão aprender a fazer e aplicar estes objetos, transformando a consulta em um fazer musical colaborativo e espontâneo.

Minicurso 3 – Diálogos sobre a pedagogia histórico-crítica e suas contribuições para a educação musical**Convidado: Prof. Dr. Tiago Xavier (UEPG)**

Ementa: O minicurso propõe um debate coletivo sobre os fundamentos centrais da pedagogia histórico-crítica e suas relações com a educação musical, estabelecendo aproximações entre a teoria e a prática docente. Nosso objetivo é proporcionar uma introdução a esta corrente pedagógica, destacando as especificidades da música para a formação humana e fornecendo subsídios pedagógicos para o professor de música.

CURRÍCULO DOS CONVIDADOS:



Prof. Dr. Carlos Kater

Educador, musicólogo e compositor brasileiro é pós-doutor em musicologia pela Universidade de Paris-Sobornne. Além de professor titular pela Universidade Federal de Minas Gerais e professor colaborador do Curso de Pós-Graduação em Música, da ECA/USP – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Autor de inúmeros textos publicados e de nove livros, entre eles "Eunice Katunda: musicista brasileira", "Música Viva e H.J.Koellreutter: movimentos em direção à modernidade" e "Musicalização através da Canção Popular Brasileira". É considerado um dos mais qualificados estudiosos sobre o movimento Musica Viva e Hans-Joachim Koellreutter, com vários artigos em periódicos nacionais e estrangeiros.



Prof. Dr. Thiago Xavier de Abreu (UEPG)

Atua como músico desde 2001 e como educador musical desde 2004, tendo estudado, neste período, no Conservatório Musical Villa-Lobos em São José dos Campos. Em 2007 ingressou na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) na graduação Licenciatura em Artes - Música. Desde então vem atuando como professor em instituições de educação infantil, ensino fundamental e ensino superior. Desenvolve pesquisas na área de teorias pedagógicas com ênfase à filosofia da educação. É Mestre em Música pela UNESP - Universidade Estadual Paulista - IA/SP e Doutor em Educação Escolar pela UNESP - FCLAr.



Prof. Juares da Silva Thiesen (UFSC)

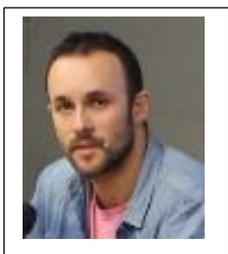
Graduado em Estudos Sociais pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Fundeste) e em Geografia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). O palestrante é Mestre em Educação - Ensino Superior pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas -ICCP (Havana-Cuba), e doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como professor ajunto na UFSC e tem experiência

na área de Educação, com ênfase em Organização Escolar, Currículo e Gestão Educacional. Discute principalmente os temas: Escola, Educação, Aprendizagem, Currículo, Prospecção de Cenários, Gestão e Conhecimento.



Prof. Adriano Castelo Branco (EMIA)

Artista visual, educador e construtor experimental de instrumentos musicais. Suas pesquisas, criações e compartilhamentos artísticos integram várias linguagens artísticas. Ultimamente desenvolve um trabalho de pesquisa onde o hibridismo de linguagens entre artes visuais, música e poesia se configuram em expressões como esculturas sonoras, performances e instalações sonoras. Realiza exposições, cursos e oficinas. Atualmente é artista-educador da Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo – EMIA.



Prof. Ms. André Macelino (PMF)

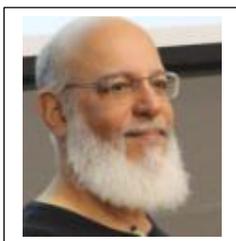
Mestre em Música pelo Programa de Pós-graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS/UDESC) e licenciado em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Tem experiência como professor de música e percussão em escolas regulares, projetos sociais e projeto de extensão, além de ministrar aulas de percussão em conservatório de música, escolas livres de música e em espaços culturais. Atualmente, é professor de Artes/Música na Prefeitura Municipal de Florianópolis, integra o Grupo Livre de Percussão, o sexteto instrumental Alujazz, faz parte da Orquestra Experimental do IFSC, e é baterista e percussionista *freelancer*. Recentemente lançou o livro: Ritmos e Batucadas: as baterias das escolas de samba de Florianópolis.



Profa. Ms. Cecília Marcon Pinheiro Machado

Mestra em Música pelo Programa de Pós-graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGMUS/UDESC), licenciada em Música (2009) pela mesma universidade. É professora de música na Escola Autonomia, instituição privada em Florianópolis, na Educação Infantil e Fundamental 1. Trabalhou como professora colaboradora no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, lecionando as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Didática da Música, orientando e acompanhando estágios em espaços escolares e não escolares em Educação Musical. Já

atuou como orientadora de trabalho de conclusão no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina CEDEI/UFSC (2016) e como tutora virtual, pela UAB/MEC, na Universidade Federal de São Carlos-SP, nos cursos de Educação Musical e Pedagogia, nos quais atuou nas disciplinas: Produção de Material Didático para Educação Musical (2011, 2012, 2013, 2014 e 2018) e Linguagens e Artes I (2013).



Prof. Ricardo Levi (PMF)

É licenciado em Educação Artística com Habilitação em Música pelo Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEART/UDESC) (2000). Atua como professor de Artes/Música na Rede Municipal de Educação, em Florianópolis, desde 2001.

Desenvolve projetos de educação musical, entre eles o Programa de Educação Musical Curricular até 2014 e Projeto Cultura e Alegria. Recebeu o Prêmio Arte na Escola Cidadã - 1º colocado no Brasil (2005). Como professor também compôs “Escrever para Compor e Ler para Tocar - Canto em 2 vozes e Flauta Doce”; “Técnica Instrumental e Prática de Conjunto (Grupo Musical Escolar)”. Ainda desenvolve as atividades: Educação Ambiental – Ideias e Ações para a Sustentabilidade Sócio Ambiental e Educomunicação: Rádio Escola e Vídeos. Os materiais podem ser acessados pelas plataformas do Youtube e Facebook.



Prof. Dr. Rodrigo Cantos Savelli Gomes (PMF)

Doutor em Antropologia Social pela UFSC. Mestre em Musicologia-Etnomusicologia e licenciado em Música pela UDESC. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, onde leciona a disciplina Artes/Música para o Ensino Fundamental. Suas pesquisas enfocam as relações de gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira.

Em 2008 recebeu o 3º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres; em 2012 o II Prêmio Nacional de Pesquisa sobre Cultura Afro-brasileira pela Fundação Palmares por sua dissertação de mestrado; e em 2014 o Prêmio Professor Nota 10 da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis pelo trabalho desenvolvido em sala de aula. Autor do livro: MPB no feminino: notas sobre relações de gênero na música brasileira, publicado em 2017.

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa e Extensão Música e Educação – MusE realizou nos dias 08 e 09 de agosto de 2019 a 9ª edição do ENCONTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DO MUSE, cujo tema abordou o “**Educação musical: desafios contemporâneos**”

A programação do evento antecipa as discussões realizadas no IX encontro e, mais uma vez, mantendo a tradição adotada pela comissão editorial serão publicados textos de convidados e artigos aprovados e apresentados nas 5 sessões simultâneas de comunicações e pôsteres.

O evento oportunizou um espaço de diálogo, trocas de experiências e reflexões, por meio de mesas redondas, palestras com representantes da área de educação musical de todo o país, além de minicursos, que contribuem na disseminação de práticas musicais direcionadas para o contexto escolar. Participam destes encontros professores das redes municipais e estaduais de educação, alunos da graduação e da pós-graduação em Música e em Educação.

Desejamos a todos uma boa leitura!

Profª. Dra. Regina Finck Schambeck

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
CENAS DA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE MÚSICA: DESAFIOS DOCENTES E CAMINHOS TEÓRICO-PRÁTICOS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA <i>Thiago Xavier de Abreu.....</i>	18
AS ARTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL <i>Lisane Anes Romero; Regina Finck Schambeck.....</i>	25
O COMPONENTE CURRICULAR ARTES NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS AVANÇADO SOMBRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Tereza Cristina Benevenuto Lautério.....</i>	33
O ENSINO DE MÚSICA NO MODELO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL DO 2º CICLO EM MOÇAMBIQUE: ALGUMAS REFLEXÕES <i>Aristides Silvestre Culimua; José Rodrigo Santos Velho; Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.....</i>	41
TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA: UM ESTUDO COM DISCENTES EGRESSOS DO PPGMUS-UDESC (2007-2013) <i>Darcy Chaplin Savedra de Araújo; Leticia Rigon Gevinski; Mara Síntique Del Guerra Valério; Vinícius Nicododelli; Regina Finck Schambeck.....</i>	54
EGRESSOS DO PPGMUS (UDESC): UMA INVESTIGAÇÃO COM OS DISCENTES DE 2014 -2018 <i>Anamaria Marques Vicenzi; Everton Backes; Fabio S. Schollosser; Juliana Sens ; Mariana Carbonera; Regina Finck Schambeck.....</i>	64
IMPACTOS NA ATUAÇÃO DE EGRESSOS (AS) DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES PROFARTES (2014 E 2016) <i>Alessandro Gomes; Carlos Leonardo M. P. Reis Besen; Israel Andrade; Jonas da Silva Júnior; Sandro Roberto dos Santos.....</i>	81
EDUCAÇÃO MUSICAL E DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO ON-LINE DAS PRODUÇÕES (2008 – 2018)] <i>Cléber D'Espíndula; Regina Finck Schambeck.....</i>	92
O ENSINO PERFORMÁTICO-MUSICAL INICIAL DO SAXOFONE <i>Éverton Backes.....</i>	99
“EU GOSTO DE FAZER MÚSICA EM GRUPO PORQUE QUANDO CRESCER A GENTE FICA MAIS AMIGO”: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS CRIATIVAS MUSICAIS” <i>Mayra Gandra; Viviane Beineke; Gabriela de Oliveira.....</i>	107
NOVAS PERSPECTIVAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PIANO EM GRUPO DE NÍVEL SUPERIOR... <i>Luciana Fernandes Hamond.....</i>	116
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Ângela Maria Rosa Custódio; Bárbara Ogleari.....</i>	125

OFICINA DE PIANO UFPEL: UMA ESTRATÉGIA PARA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DO PIANO

Mauren Liebich Frey Rodrigues.....132

RITMOS DA CULTURA POPULAR AFROBRASILEIRA NA ESCOLA

Israel Andrade; Regina Finck Schambeck.....139

DO POP UM POUCO DE TUDO: UMA ABORDAGEM ENTRE MÚSICA E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Carlos Leonardo M. P. Reis Besen.....146

AS MÚSICAS DAS CRIANÇAS GUARANI-MBYÁ ECOAM NA ESCOLA BÁSICA

Cláudia Roberta Yumiko Tristão; Viviane Beineke;153

A MÚSICA NO CURSO DE MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Conceição de Maria Cunha; Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo161

CENAS DA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE MÚSICA: DESAFIOS DOCENTES E CAMINHOS TEÓRICO-PRÁTICOS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

ABREU, Thiago Xavier de²
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

O presente trabalho foi escrito a partir da exposição homônima proferida por mim no *IX Encontro de Pesquisa e Extensão* do MUSE – Grupo de Pesquisa Música e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ocorrido em agosto de 2019. Na ocasião, minha ideia foi aproximar alguns estudos que venho realizando acerca dos fundamentos da educação musical na perspectiva da pedagogia histórico-crítica à prática pedagógica dos professores de música e alunos do curso de graduação. Assim, resolvi seguir um caminho não muito usual: buscar na minha trajetória como professor de música os desafios docentes enfrentados e a forma como a pedagogia histórico-crítica colaborou para a minha formação. Isso porque, acredito, meu próprio processo de aproximação a esta corrente educacional expressa relações entre a teoria e a prática e, partindo dessa experiência pessoal, podemos discutir os subsídios que a pedagogia histórico-crítica pode fornecer à formação do professor de música. Daí que o título da fala em questão remeta a “cenas da formação de um professor de música”; no caso, este professor de música sou eu.

A meu ver, todos nós, quando buscamos uma formação profissional, buscamos também o sentido dessa formação, o motivo dessa nossa escolha. Para mim, tais

¹ Palestra realizada no dia 09 de agosto de 2019 no IX Encontro de Pesquisa e Extensão do MUSE – Grupo de Pesquisa Música e Educação – UDESC

² E-mail: parathioxavier@gmail.com

questionamentos sempre estiveram ligados à pergunta “por que ensinar música?”, pois, se somos professores de música e temos consciência da importância dessa formação profissional, deveríamos ser capazes de responder facilmente essa pergunta. Mas será que tal resposta está clara para a área da educação musical? Mais do que isso: quais as implicações dessa reflexão para o trabalho docente?

Um dos autores que tive contato na minha graduação e que me ajudou a buscar caminhos teóricos e práticos foi John Paynter. Para ele:

Não é o propósito da educação musical tornar as crianças musicais: elas já são musicais, posto que isso é parte de sua natureza humana. Nossas perguntas dirigem a atenção para o que elas sabem intuitivamente – que o material musical tem potencial para ir além – para que, fazendo um balanço do que elas já realizaram, a imaginação possa começar a explorar em novas direções (PAYNTER, 2000, p. 21).

A citação ilumina alguns horizontes sobre o papel formativo da música. Paynter compreende a prática musical como uma coisa intrínseca ao ser humano, predeterminada em sua natureza. Esse entendimento da musicalidade como algo inerente à natureza humana normalmente se apoia em estudos antropológicos que comprovam a presença da prática musical nas sociedades ancestrais. Mas será que o fato de existir música nesses períodos longínquos nos permite afirmar que a musicalidade faz parte da natureza humana? Vemos aqui uma tendência muito comum nas reflexões de caráter filosófico no campo da educação musical. Trata-se de uma *naturalização da musicalidade*, ou seja, de uma propensão em considerar a musicalidade algo intrínseco à natureza humana. Tal entendimento acaba tornando a capacidade musical algo nebuloso, impreciso, por vezes até místico.

Essa tendência não se limita à reflexão filosófica sobre a musicalidade e a essência do ser humano. Ela influencia também a educação musical: se a música faz parte da natureza humana, então a educação musical só pode ser entendida como o desenvolvimento de algo que já existe no ser humano intrinsecamente, algo que já está em seu interior e que precisa somente ser aflorado. É por isso que, para Paynter, “não é o propósito da educação musical tornar as crianças musicais”, pois “elas já são musicais”; basta que as perguntas do professor dirijam “a atenção para o que elas sabem intuitivamente”.

Do ponto de vista propriamente pedagógico a naturalização da musicalidade leva, comumente, a certo *espontaneísmo* da prática educacional. Na minha experiência pessoal são inúmeros os momentos em que acreditei que esse processo de afloramento de uma musicalidade intrínseca só poderia ser realizado a partir da atividade espontânea dos alunos. Pensava que uma ação espontânea era mais autônoma, mais criativa, e, desta forma, que *a intervenção do professor poderia prejudicar o processo educacional*; mais precisamente, achava que uma vez que a criatividade musical, como uma dimensão da musicalidade, era algo intrínseco à natureza humana, a ação diretiva do professor poderia limitar a capacidade criativa dos alunos¹. Contudo, diferentemente do que a teoria me orientava, muitas vezes minhas aulas não eram bem sucedidas. A liberdade excessiva dada aos alunos não parecia favorecer o processo criativo, pois *eles não sabiam como criar*. Por outro lado, quando realizei intervenções diretas, intencionais, ensinando técnicas e conteúdos, isso parecia estimular o processo criativo. Como explicar este fenômeno? Como a atividade de transmissão direta e intencional de um recurso técnico pôde estimular o seu “contrário”, isto é, a ação de criar?²

Questões como essa me acompanharam durante toda minha formação como professor de música e, a partir do contato com o referencial da pedagogia histórico-crítica, pude encontrar subsídios para compreendê-las melhor. Para esta corrente pedagógica o fenômeno educacional é entendido pelo que Dermeval Saviani define como *trabalho educativo*:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008b, p. 13).

O conceito de trabalho educativo se diferencia completamente das correntes pedagógicas que entendem a musicalidade como algo intrínseco, isso porque ele possui uma *perspectiva histórica da natureza humana*. Para a pedagogia histórico-crítica, o ser

¹ A visão espontaneísta do fenômeno educacional é um dos traços do que Newton Duarte chamou de *pedagogias do “aprender a aprender”*. Para maiores discussões sobre os limites teóricos e práticos dessa perspectiva pedagógica, bem como de seu papel no processo de reprodução do capitalismo, recomendamos Duarte (1998, 2005, 2006, 2008).

² Sobre a concepção de criatividade na pedagogia histórico-crítica recomendo o trabalho de Maria Cláudia Saccomani (2016), o qual, de acordo com a autora, analisa “as relações entre a transmissão da cultura acumulada e o desenvolvimento da criatividade na arte e na educação escolar”, “em um esforço para ir além de dicotomias muito presentes nos discursos pedagógicos contemporâneos, como as oposições entre criação e reprodução, construção e transmissão do conhecimento, inovação e conservação, entre outras” (*idem*, p. 4). Um material mais acessível sobre o tema pode ser encontrado na resenha que publiquei sobre esse trabalho de Saccomani, o qual pode servir como uma introdução a esta obra (ABREU, 2019).

humano, ou o que o define como ser humano (sua essência, sua natureza), não é algo predeterminado, mas sim construído a partir da ação dos próprios seres humanos. Ou seja, *o ser humano se faz humano a partir de sua própria atividade*, ou, a humanidade “é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, cabe à atividade educacional produzir intencionalmente a humanidade em cada um dos seres humanos. Essa visão dialética, que supera a dicotomia entre a natureza humana e o desenvolvimento histórico da humanidade, provém da fundamentação filosófica da pedagogia histórico-crítica, calcada no materialismo histórico-dialético, e já foi discutida tanto do ponto de vista filosófico-pedagógico (SAVIANI, 2008a, 2008b; DUARTE, 2013, 2016; SAVIANI, DUARTE, 2012) quanto do desenvolvimento psicológico (MARTINS, 2013).

Podemos considerar o trabalho educativo como uma atividade mediadora, isto é, que realiza a mediação entre a riqueza humana que existe objetivamente na realidade e o indivíduo, entre a objetividade e a subjetividade. Para entendermos o papel formativo da música cabe, então, compreender a *especificidade da música neste processo de mediação entre a objetividade e a subjetividade*.

Na minha tese de doutorado (ABREU, 2018) pude explorar mais profundamente essa perspectiva e, para tanto, recorri aos escritos estéticos de György Lukács (1966a, 1966b, 1967a, 1967b, 1968, 2010). O filósofo húngaro considera a ciência e arte como esferas de atividade humana que se distinguem de outras ações cotidianas na medida em que enriquecem nossa vida de forma qualitativamente diferente. Tal enriquecimento ocorre porque ambas *refletem* os aspectos mais essenciais da realidade, a essência por detrás da aparência dos fenômenos. Para Lukács, a ciência é um *reflexo desantropomórfico* da realidade objetiva, isto é, um reflexo criado pelo próprio ser humano para *mostrar a realidade como ela é em si mesma*, para que dela tomemos consciência; desantropomorfizar: retirar a “forma humana” do objeto. Já a arte, inversamente, participa do processo de construção da consciência mostrando para o ser humano uma dimensão muito peculiar da realidade objetiva: ele mesmo. A arte é um reflexo que se apropria das formas deste mundo para mostrar precisamente esse olhar humano sobre a realidade. A arte torna objetivo os aspectos subjetivos do ser humano, criando um reflexo dessa subjetividade, ou um *reflexo antropomórfico*. Esse reflexo serve como um espelho, onde nós podemos enxergar objetivamente nossa subjetividade,

onde podemos nos confrontar objetivamente com nós mesmos, nos levando a uma *autoconsciência*.

No caso da música, além de ser um reflexo antropomórfico, existem também algumas especificidades. Não podemos encontrar na música um paralelo direto entre determinado conjunto de notas ou outros elementos musicais (os princípios de organização das notas, as melodias e harmonias, o ritmo, os timbres, as dinâmicas etc.) e determinado objeto ou situação da realidade objetiva, tal qual em uma pintura, um peça de teatro, uma poesia etc. Isso porque, de acordo com Lukács, o conteúdo específico refletido na música não é a vida exterior humana, mas sim sua *vida interior*, seus sentimentos e emoções perante a realidade. É como se a música fosse pura mobilização dos sentimentos e emoções, mobilização essa que reflete os sentimentos e emoções gerados pela história da humanidade (é interessante – e até belo! – pensar que, para criar um reflexo “puro” das dimensões mais profundas da sua subjetividade, de sua vida interior e não a exterior, o ser humano tenha recorrido ao domínio do som, um material aparentemente “imaterial”).

Nesse sentido, ao nos apropriarmos dos conhecimentos da música ou vivenciarmos uma rica experiência musical suspendemos nossas emoções cotidianas e estabelecemos uma relação entre o indivíduo e a riqueza afetiva sintetizada nas obras musicais. Essa riqueza deriva da própria atividade humana, a qual, a partir do som, cria reflexos objetivos das nossas emoções mais subjetivas. Para a pedagogia histórico-crítica a relação que se estabelece entre o indivíduo a humanidade representa o ápice do processo pedagógico e é denominada *catarse*.

Isso me faz lembrar de uma situação que vivenciei quando era professor da educação infantil. Uma atividade que eu gostava de fazer era a apreciação da música *O Trenzinho do Caipira*, de Heitor Villa-Lobos. Um dia ocorreu um caso interessante. Ao final da música um dos alunos (4 anos) me falou: “essa música me deixou triste”. Achei interessante ele expressar esse sentimento e resolvi questionar: “essa tristeza, ela é igual a quando você se machuca?”, “ela é igual a quando seu amigo briga com você?”. Minha intenção aqui era mostrar que ele não estava triste e, mesmo que estivesse, que esse sentimento se diferenciava daqueles que ele vivencia em situações cotidianas. O aluno, na verdade, estava somente muito emocionado, profundamente tomado pela emoção da música. Essa emoção da qual ele se apropriou é tão intensa que ele se sentiu pequeno

perto de tudo aquilo, levado por algo muito mais grandioso que ele. Mas essa sensação de pequenez não era algo ruim ou opressor, mas sim vivo, libertador.

Tal sentimento é justamente aquele que ocorre quando nos apropriamos de algo que, de fato, é muito maior do que nós mesmos, muito maior do que os limites da nossa prática cotidiana, onde somos obrigados a viver mecânica e pragmaticamente. Trata-se da apropriação de um sentimento que não é individual, mas que está ligado a todo processo de desenvolvimento da humanidade, a toda riqueza que emana desse processo. Em termos mais precisos, retomando os conteúdos abordados em nossa exposição, significa um processo catártico, ou a reprodução, em nossa individualidade, da riqueza afetiva produzida pela humanidade. Ora, e o que seria isso senão uma humanização, a produção da humanidade no indivíduo singular, nos termos do que Saviani conceituou como o trabalho educativo?

Este exemplo nos mostra possibilidades para a compreensão do sentido da educação musical. Com a presente exposição, não é minha intenção apresentar uma resposta absoluta e única para questões como “por que ensinar música?” – mesmo porque, na ciência não existem respostas absolutas –, mas sim demonstrar como as diferentes respostas podem influenciar em nossa prática pedagógica. Como expliquei, optei por partir da minha própria trajetória como professor de música para discutir sobre os desafios docentes que enfrentei, bem como o papel da pedagogia histórico-crítica na busca de caminhos teóricos e práticos para enfrentar esses desafios. Espero que estas reflexões possam ajudar outros educadores musicais com seus questionamentos e com as suas práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Thiago Xavier de. *Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical*. Tese (Doutorado em Educação). UNESP – Universidade Estadual Paulista – FCLAr, Araraquara, 10 de agosto de 2018. Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte.

ABREU, Thiago Xavier de. Arte, atividade de ensino e o desenvolvimento da capacidade criativa na educação escolar. In: *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista - Bahia, v. 15, n. 31, p. 517-521, jan./mar. 2019.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: *Caderno CEDES (O Professor e o Ensino – novos olhares)* Campinas: CEDES, (44), pp. 85-106, 1998.

DUARTE, Newton. *Sobre o construtivismo*. Campinas, Autores Associados, 2ª ed., p. 87-106, 2005.

- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões*: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1ª ed. 1ª reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2008.
- DUARTE, Newton. *A Individualidade Para-Si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- LUKÁCS, György. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Cuestiones preliminares y de principio. Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1966a. v.1.
- LUKÁCS, György. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Problemas de la mimesis. Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1966b. v.2.
- LUKÁCS, György. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Categorías psicológicas y filosóficas básicas de lo estético. Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1967a. v.3.
- LUKÁCS, György. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Cuestiones liminares de lo estético. Tradução: Manuel Sacritán. Barcelona: Grijalbo, 1967b. v.4.
- LUKÁCS, György. *Introdução a uma estética marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- LUKÁCS, György. *Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Cultura, Arte e Literatura: textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MARTINS, Lígia Marcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- PAYNTER, John. Making progress with composing. In: *British Journal of Music Education*. v. 17, Issue 01, pp. 5-31, mar. 2000.
- SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. *A criatividade na arte e na educação escolar*: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. “Edição Comemorativa”. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

AS ARTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

ROMERO, Lisane Anes¹

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEDESC

FINCK-SCHAMBECK, Regina²

Professora Doutora e pesquisadora – PPGMUS e PPGE/UEDESC

Resumo: Ao realizarmos uma incursão na literatura a respeito do ensino das Artes na formação de professores nos cursos de Pedagogia, constatamos dificuldades enfrentadas pelos egressos desses cursos ao atuarem como professores de Artes, devido sua incipiente e equivocada formação. Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta uma análise de estudos a respeito do espaço das Artes na formação de professores de Educação Infantil. A análise documental investiga a inserção de disciplinas de Artes nos cursos de Pedagogia, introduzidas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, apontando os desafios e limitações dos cursos de formação de professores para abarcar os conteúdos necessários à preparação dos pedagogos para o ensino das Artes. Conclusões acerca da pouca carga horária destinada ao ensino das Artes nos cursos de Pedagogia são frágeis, tendo em vista que a Arte em todas as suas manifestações faz parte da vida do homem desde seu nascimento. Os pedagogos assumem uma ampla responsabilidade na formação humana infantil contemplando todas as áreas do conhecimento. Diante dessa responsabilidade, consideramos relevante analisar e repensar o espaço do ensino das Artes nos currículos de cursos de Pedagogia, principalmente a partir de um olhar crítico para essa formação num momento de profundas mudanças educacionais que se apresentam no Brasil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino das Artes; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Trabalhar Artes³ no espaço escolar, segundo estudos realizados nesse trabalho é desafiador para os professores que atuam na educação infantil, devido sua incipiente e equivocada formação. Além disso, o pouco tempo dedicado à Arte na escola acaba

¹ E-mail: lisane_romero@yahoo.com.br

² E-mail: regina.finck@udesc.br

³ Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

inviabilizando um trabalho mais profundo sobre o sentido da Arte no processo formativo do ser humano.

A pesquisa sobre o espaço das Artes nos cursos de Pedagogia é pontual e consideramos relevante fazer uma incursão na literatura, visando localizar pesquisas que têm temáticas como: Formação de Professores, Educação Infantil e Ensino de Artes. As buscas dessas temáticas foram feitas no Banco de Teses da Capes, bem como nas referências dos trabalhos consultados.

A análise de estudos dessas temáticas contribuí para o aprofundamento de futuras pesquisas que têm como objetivo fortalecer a formação de professores nos cursos de Pedagogia quanto ao ensino das Artes, dando-lhes os conhecimentos necessários e abrindo caminhos para uma atuação profissional que revitalize a Arte como fator de humanização. A pesquisa que apresentamos é de cunho bibliográfico e tem como objetivo a análise de estudos sobre a formação de professores nos cursos de Pedagogia e o ensino das Artes nesse contexto.

Revisão de literatura

As publicações selecionadas abordam a formação de professores pedagogos para o ensino das Artes.

Na pesquisa intitulada “O espaço da arte na formação de pedagogos” de Araújo (2012), investigou-se a inserção da disciplina de Arte nos cursos de Pedagogia, introduzida a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2006, apontando os desafios e as limitações dos cursos de formação de professores para abarcar os conteúdos necessários à preparação dos futuros profissionais para o ensino de Arte e as questões culturais propostas por esse campo do saber. A pesquisa da referida autora é qualitativa e indica que há 53 Instituições de Ensino Superior no Estado de Goiás voltadas para a formação de professores – as Licenciaturas em geral. Ao analisar as ementas de alguns desses cursos, Araújo (2012) constatou a superficialidade da formação do pedagogo para o ensino de Arte, por meio de uma disciplina semestral, de núcleo comum, cuja carga horária ficava entre 40 e 80 horas/aula. A disciplina englobava as teorias do ensino e aprendizagem da Arte, as metodologias e os conhecimentos que relacionavam a Arte e suas linguagens com o desenvolvimento infantil. Araújo (2012) concluiu que, para uma formação sólida do pedagogo para o ensino de Arte, seria necessário mais que a carga horária estipulada, e que um pedagogo

sensibilizado e crítico às imagens da Arte e da cultura pode vir a ser melhor qualificado para trabalhar a Arte no espaço escolar.

Com base nas conclusões da autora da pesquisa, consideramos relevante fazer uma crítica com a seguinte indagação: Será que o aumento da carga horária do ensino de Arte nos cursos de Pedagogia promoverá realmente uma “formação sólida” do professor para esse ensino?

Ao compreendermos a importância da dimensão artística na formação dos sujeitos, no desenrolar de estudos reflexivos, o professor é movido a ampliar sua leitura de mundo sobre o papel da Arte na atualidade e buscar os recursos necessários tanto para a sua promoção pessoal, quanto para a de seus alunos.

A partir dos cursos de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do Estado de Goiás, Araújo (2012), não é o único pesquisador que denuncia a problemática da carga horária ineficiente à formação do pedagogo para o ensino de Arte. Na mesma linha de argumentação, na comunicação de pesquisa “O pedagogo na docência em arte: qualificação e desafios”, Fonseca (2011), ao analisar a disciplina de “Arte na Educação”, presente no Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com participação em Gestão, na Faculdade Novo Milênio, localizada no Município de Vila Velha, Espírito Santo, também apontou a problemática semelhante à de Araújo (2012) acerca da carga horária das disciplinas formadoras para o ensino de Arte. A pesquisa teve como objetivo verificar se os alunos egressos do referido curso estavam exercendo a docência em Arte em escolas da rede pública e privada na Região Metropolitana de Vitória, no Espírito Santo, e como desenvolviam os conteúdos e as metodologias em seus planejamentos para, posteriormente, a partir da análise dos resultados, convidá-los à formação continuada.

A questão de pesquisa que Fonseca (2011) apresentou foi: de que maneira um profissional da educação, não graduado na área de Arte, pode trabalhar na docência da disciplina na educação escolar institucionalizada, com conteúdo e metodologia adequados, sem correr o risco de descaracterizar e até mesmo de banalizar a disciplina em questão? A abordagem metodológica foi qualitativa, tendo como foco compreender como os alunos egressos do curso de Pedagogia, hoje professores de Artes, desenvolvem suas práticas pedagógicas em sala de aula. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário para obter informações quanto à formação

acadêmica, atuação docente, concepção de Arte, ensino de Arte, conteúdos da Arte e metodologia e avaliação utilizados pelos respondentes da pesquisa. A análise dos dados apontou que, em muitas escolas, os conteúdos de Arte são desenvolvidos pelos pedagogos e, por isso, torna-se essencial refletir sobre a formação para o ensino de Arte que os profissionais receberam durante sua graduação.

Fonseca (2011) observou que a matriz curricular do curso de Pedagogia – que habilita professores para a atuação no magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental - possui 80 horas destinadas à disciplina de Metodologia do Ensino de Arte e questionou se estas seriam suficientes para que o professor domine os fundamentos teórico-metodológicos da disciplina e estabeleça as devidas relações entre os conteúdos, metodologia e a avaliação do ensino de Arte.

Além de Araújo (2012) e Fonseca (2011), Brito; Zamperetti (2012), na pesquisa intitulada “A experiência estética em artes visuais para a formação do pedagogo – um estudo sobre a sua importância”, desenvolvida no Rio Grande do Sul, ao dissertarem sobre a importância da experiência estética para a formação do pedagogo para o ensino de artes visuais, tendo em vista sua atuação na área de educação infantil, também realçaram a questão da carga horária deficiente para a formação do pedagogo para o ensino de Arte. A investigação foi qualitativa e abordou a importância da experiência estética na formação do pedagogo a partir de relatos e observações de suas práticas docentes. Para tal, teve como fonte de coleta de dados registros, entrevistas e questionários com alunos e docentes e observações de aulas das disciplinas de Arte/Educação de dois cursos de graduação em Pedagogia, do sul do Estado do Rio Grande do Sul.

No primeiro curso, as autoras verificaram a presença da experiência estética na relação teoria e prática no trabalho disciplinar com as linguagens da Arte, exceto nas artes visuais. Segundo a pesquisa, a linguagem não foi trabalhada adequadamente pelas professoras e, por conta disso, foi reafirmada a importância das experiências estéticas para uma mudança de visão e comportamento sobre o ensino de Arte. No segundo curso, as artes visuais foram desenvolvidas de forma estética e reflexiva, dissipando assim as ideias equivocadas sobre a Arte. Com a pesquisa, reafirmou-se a importância da formação inicial em Arte para o pedagogo, pois esta repercute em sua futura prática docente. As pesquisadoras realçaram também o papel da experiência estética nessa formação por permitir vivências sensíveis e conscientes de seus atos pedagógicos bem

como a reflexão e a produção de significado sobre estes. Nas considerações finais apontaram que o que prejudica a formação inicial dos graduandos observados é o fato de que os demais professores do curso persistem ainda em ideias tradicionais sobre a Arte e sobre o ensino desta por pedagogos e afirmaram que, para que não sejam prejudicados nas avaliações, os graduandos acabam reproduzindo as práticas tradicionais. Outro fator que dificultou o desenvolvimento da disciplina nos dois cursos foi o fato de que as professoras possuíam apenas um semestre para desenvolver as áreas da Arte, de maneira teórica, prática e reflexiva.

Voltado também para a experiência estética na formação do pedagogo, Aguiar (2008), na pesquisa “Concepções de alunos de Pedagogia sobre o ensino de arte”, investigou a questão dos sentidos estéticos presentes na formação dos alunos de Pedagogia de uma faculdade privada na região da Grande Vitória no Estado do Espírito Santo, preocupando-se com o futuro do ensino de Arte na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que estará sob a responsabilidade de professores cuja formação artística deu-se num contexto educacional que privilegia a racionalidade dos conhecimentos. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa bibliográfica sobre o histórico e as concepções do ensino de Arte no Brasil tendo como instrumentos de coleta de dados o registro de eventos ocorridos durante o trabalho com a disciplina de Metodologia do Ensino de Arte, no 6º período, além da aplicação de questionário semiestruturado e entrevistas coletivas aos alunos. Os dados foram coletados entre 2004 e 2006.

A pesquisa apontou que durante anos as dimensões estética, humanista e sensível dos sujeitos foram relegadas a um plano ínfimo da formação escolar. A educação artística, construída a partir de diferentes correntes pedagógicas, resumiu tal ensino a atividades de Arte ora como a cópia fiel de modelos artísticos clássicos, ora como a aquisição de conceitos de geometria, cujo objetivo era a preparação para o trabalho industrial, ora como prática rasa da livre expressão e da autoexpressão dos sentimentos, marcas essas presentes nos discursos dos alunos dos cursos de Pedagogia investigados. Aguiar (2008) concluiu que o ensino de Arte que tem ocorrido ao longo do tempo, sob influência de diferentes correntes pedagógicas, tem negado às camadas populares a formação estética e o conhecimento das produções culturais e artísticas acumuladas pela humanidade.

Discussão

Nesse sentido, conclusões a que as pesquisas relatadas chegaram acerca da pouca carga horária destinada ao ensino das Artes nos cursos de Pedagogia são frágeis, tendo em vista que é fato que a Arte em todas as suas manifestações faz parte da vida. A Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos na formação de professores. Por meio da educação em Arte é possível o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, desenvolvendo a sensibilidade, a percepção e a imaginação. Além disso, favorece o desenvolvimento da criatividade por meio do diálogo que estabelece com as diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar. Conhecendo a Arte de outras culturas proporciona ao professor compreender a relatividade dos valores que estão presentes nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e a diversidade da imaginação humana. O conhecimento da Arte abre possibilidades para uma compreensão do mundo no qual é possível transformar continuamente a existência, que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Nesse sentido, e levando em consideração o atual momento de mudanças da educação no Brasil, consideramos fundamental pensar no espaço da Arte na formação dos professores. A Arte é uma área do conhecimento que não se pode ignorar nesses cursos de formação, porque o ser humano que não conhece Arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapando-lhe a dimensão da imaginação, do sonho, das cores e formas, das criações musicais, da sonoridade da poesia, que manifestam o sentido da vida.

A Arte é uma produção humana “porque consiste numa apropriação e numa transformação da realidade material e cultural, mediante um trabalho para satisfazer uma necessidade social de acordo com a ordem vigente em cada sociedade” (Canclini, 1989, p.35).

Nesse sentido, os seres humanos produzem maneiras de perceber e compreender o mundo, transformar a sua realidade pelo trabalho e é esse transformar que proporciona ao homem a sua humanização, uma vez que o fato de ter nascido humano não garante per si a sua humanização. Por meio da humanização o ser humano se torna consciente de sua realidade, interpreta o mundo e o transforma. Assim:

(...) o homem se faz de modo dialético - ao construir o mundo e a história e ao ser por eles construído - no embate com a natureza para a obtenção/construção dos meios de subsistência; é na ação sobre a natureza que o homem processa a objetivação de sua subjetividade nos objetos que cria/constrói, ao mesmo tempo que promove a subjetivação do mundo objetivo, imprimindo-lhe a marca do humano, quer dizer, humanizando-o (PEIXOTO, 2001, p. 122).

Essa transformação, conforme o pensamento marxiano, indica que todas as ações humanas se dão em conjunto com a totalidade social, afinal, não se pode conceber o homem fora do coletivo, “o indivíduo é um ser social”.

Nesse contexto, a Arte, também enquanto atividade realizada pelo homem, só adquire sentido situada e determinada historicamente. “Tudo se processa na história e se constitui em obra coletiva. (...) vê-se, portanto que todos os sentidos do homem se fazem humanos somente no âmbito da sociedade, na práxis, na construção da história”. (PEIXOTO, 2001, P. 124).

Em vista disso, as pesquisas ora citadas poderiam ter avançado mais no sentido de abordar a Arte como fundamental no processo da formação humana, para além das conclusões de “pouca carga horária” destinada ao ensino de Artes nos cursos de Pedagogia.

Conclusão

Os estudos levantados são relevantes para a ampliação da pesquisa sobre o espaço das Artes na formação de professores de educação infantil. Tal espaço é um dos desafios no currículo dos cursos de Pedagogia. As Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n.1, de 15 de maio de 2006, institui a obrigatoriedade da formação de pedagogos para o ensino da Arte na educação infantil e nos anos iniciais. No Art. 5º o egresso deverá estar habilitado para ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar (Conselho Nacional de Educação, 2006, p. 1).

A discussão e reflexão sobre o espaço das Artes nos cursos de Pedagogia, se constitui em um dos pontos de interesse de pesquisa, pois, para além de mapear e reconhecer a realidade posta, pretendemos propor novos desenhos para a presença das Artes nos cursos de Pedagogia. Propor currículos que contemplem as linguagens artísticas, ações formativas para além do núcleo comum, que articulem ensino, extensão

e pesquisa, priorizando a contratação de professores com formação específica nas licenciaturas de Artes. Enfim, dando aos pedagogos os conhecimentos necessários e abrindo caminhos para uma atuação profissional que revitalize a Arte como fator de humanização.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maira Pêgo de. (2008). Concepções de alunos de pedagogia sobre o ensino de arte. In 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu – MG. *Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, p. 1 – 6. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GE01-4736--Int.pdf>
- ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. (2013). O espaço da arte na formação de pedagogos. *Simpósio Latino Americano de Formación de Profesores de Artes: investigaciones actuales y sus contextos*. Bogotá. Porto Alegre: Faeb. Disponível em http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/mesas/anna_rita_ferreira_de_araujo.pdf
- BRASIL. MEC. (2006). *Resolução CNE/CP n° 1*, de 15 de maio de 2006.
- BRITTO, Leticia; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. (2012). A Experiência Estética em Artes Visuais para a Formação do Pedagogo: um estudo sobre a sua importância. In 23º Seminário Nacional sobre Arte e Educação, Montenegro. *Anais do 23º Seminário Nacional sobre Arte e Educação*. p. 1-6.
- Disponível em <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/viewFile/81/176>
- CANCLINI, Néstor García. (1984). *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. Tradução de Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. 2. ed. São Paulo: Cultrix.
- FISCHER, Ernst. (1987). *A necessidade da Arte*. Zahar.
- FONSECA, Maria da Penha. (2011). *O pedagogo na docência em arte qualificação e desafios*. Faculdade Novo Milênio/Pedagogia. Disponível em <http://www.fueb.com.br/livro/Comunicacoes/o%20pedagogo%20na%20docencia%20em%20arte.pdf>
- GATTI, Bernadete. (2010). A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- PEIXOTO, Maria Inês Hamann. (2001). *Relações arte, artista e grande público: a prática estético educativa numa obra aberta*. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

O COMPONENTE CURRICULAR ARTES NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS AVANÇADO SOMBRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

LAUTÉRIO, Tereza Cristina Benevenuto¹

Instituto Federal Catarinense – *Campus* Avançado Sombrio – IFC - CAS

Resumo: Este texto propõe uma discussão sobre a construção de uma diretriz para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos e organização dos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados no Instituto Federal Catarinense – IFC. A estruturação deste novo documento contou com a participação da comunidade escolar do IFC. O artigo também apresenta um relato de experiência do processo de alteração das ementas da disciplina de Artes quando assumi como docente no IFC – *campus* Avançado Sombrio (CAS), em 2016. As ementas tinham um direcionamento para a prática polivalente, para tanto foi traçado um caminho na busca de ementas que possibilitassem o trabalho voltado para minha formação em música. O texto traz considerações acerca das discussões realizadas pelos professores de Artes na construção de uma identidade institucional para este componente curricular. Como contextualização, será apresentado o histórico do IFC – CAS, a organização curricular dos cursos técnicos integrados tratada nos documentos legais e os direcionamentos da nova diretriz. Por fim, serão apresentadas as proposições e implicações deste processo na estruturação do componente curricular Artes e no ensino de música.

Palavras-chave: Cursos técnicos integrados; Ensino de Artes; Ensino de música.

INTRODUÇÃO

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio buscam articular em uma única matriz curricular a educação básica, aqui considerado o ensino médio e a educação profissional tecnológica de nível médio. Esta modalidade da educação brasileira, assegurada na LDB (BRASIL, 1996, art. 39), apresenta-se como possibilidade de

¹ E-mail: tereza.lauterio@ifc.edu.br

superar a dualidade da educação brasileira de nível médio, onde o ensino propedêutico direciona-se para os conhecimentos produzidos pela humanidade e no preparo dos estudantes para o acesso ao ensino superior, e o ensino profissional, conduzindo os estudantes para o exercício de profissões técnicas.

O Instituto Federal Catarinense - IFC integra a Rede Federal de ensino, sendo uma das 38 instituições criadas a partir da aprovação da lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008). O IFC surgiu a partir da integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú. Atualmente, possui 15 *campi*¹ localizados em todas as regiões do estado de Santa Catarina.

O IFC busca atender os arranjos produtivos onde os campi estão localizados e tem como compromisso ofertar educação pública e gratuita de qualidade nos níveis de educação superior, educação básica e profissional média, visando além da qualificação profissional, a promoção de sujeitos emancipados e comprometidos com uma sociedade mais justa possível (BLUMENAU, 2017, p. 57). A prioridade de oferta educacional nos *campi* do IFC são os cursos técnicos integrados ao ensino médio, estando em consonância com as determinações da lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008).

Os currículos dos cursos técnicos integrados do IFC vem sendo discutidos e reestruturados, buscando dar mais consistência na questão da integração entre conhecimento básicos e profissionais. Neste sentido, a estrutura do componente curricular Artes, assim como os demais componentes, vem sendo repensado, caminhando para uma identidade institucional. Este texto apresenta parte deste processo, da qual faço parte, apontando os direcionamentos atuais da disciplina de Artes/música no Instituto Federal Catarinense – *Campus* Avançado Sombrio e o processo de estruturação das novas ementas para a disciplina.

O currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio apresentam-se como modalidade educacional que visa articular educação básica e educação profissional. Em termos curriculares, reúnem em uma única matriz disciplinas do núcleo comum relacionadas ao ensino médio - aqui incluída a disciplina de Artes -, e disciplinas do núcleo profissional,

¹ Localização dos *campi* do IFC: de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira. A Reitoria da instituição fica situada na cidade de Blumenau.

organizadas de acordo com o direcionamento de cada curso¹. Os conteúdos (núcleo comum e núcleo profissional) devem ser trabalhados de forma integrada durante o curso, assegurando o diálogo entre teoria e prática. O fundamento legal dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é a Resolução nº 06/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares da educação profissional de nível médio (BRASIL, 2012). De acordo com a resolução, o currículo deve ser organizado a fim de proporcionar aos estudantes:

Formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica, pautada pelos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica e cidadã, que os habilite a compreender que uma formação nesta perspectiva precede a qualificação técnica para o mundo do trabalho (BRASIL, 2012).

Buscando uma maior consolidação desta modalidade de ensino, e procurando evidenciar os objetivos do ensino integrado², em 2018 o IFC começou a estruturar novas diretrizes para a organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. O processo de elaboração da nova diretriz contou a com a participação da comunidade escolar, buscando compreender os anseios da mesma, nas questões relacionadas esta modalidade de ensino (BLUMENAU, 2018).

Esta diretriz servirá como base no planejamento, na articulação, no desenvolvimento, na avaliação das propostas pedagógicas e na organização dos cursos de Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio do IFC. O documento estrutura-se a partir dos perfis dos egressos dos cursos técnicos e está pautado no trabalho como princípio educativo, na omnilateralidade e politécnica, propiciando a formação humanística e cultural integrada à formação técnica, tecnológica e científica (BLUMENAU, 2018).

O documento evidencia que os currículos dos cursos técnicos integrados ao médio devem buscar a integração entre as áreas do saber, numa superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular, a partir de diferentes formas de colaboração interdisciplinar e integração (BLUMENAU, 2018).

¹ Os cursos técnicos integrados ao ensino médio são organizados a partir do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2017), tem por objetivo subsidiar e orientar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio, sendo atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais.

² O ensino integrado pauta-se em uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral e integral dos sujeitos.

No sentido de integrar os conhecimentos básicos aos conhecimentos profissionais, a disciplina de Artes, foco deste texto, se apresenta como um dos componentes curriculares que integram o núcleo comum.

O componente curricular Artes – no Instituto Federal Catarinense – *Campus Avançado Sombrio* - (IFC - CAS)

O IFC – CAS é um dos 15 *campi* que integra o IFC. Situado na região Sul do estado de Santa Catarina, iniciou suas atividades em 2008 a partir da expansão da Rede Federal de ensino. O IFC – CAS oferece à comunidade dois cursos técnicos integrados ao ensino médio – Informática e Hospedagem, e três cursos de nível superior: Licenciatura em Matemática, Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo e Superior em Redes de Computadores.

A disciplina de Artes está inserida no currículo dos cursos técnicos integrados, sendo ofertada nos três anos do curso técnico em Informática e no segundo e no terceiro ano do curso técnico em Hospedagem. Compreendida em uma aula semanal de 47 minutos em cada turma. A linguagem musical é ofertada nesta disciplina, considerando minha formação. Sou docente efetiva na instituição desde outubro de 2016, através do concurso¹ realizado para professora de Artes/música. As ementas recebidas estavam organizadas numa perspectiva polivalente com ênfase para as Artes/visuais. Este direcionamento se atribui ao fato da professora anterior ter essa formação. Considerando minha formação em música e o concurso realizado, no início de 2017 solicitei às coordenações dos dois cursos técnicos a alteração das ementas, apresentando um documento com conteúdos musicais.

As alterações não foram aceitas. As coordenações entenderam que eu deveria trabalhar com todos os conteúdos que já estavam presentes nas ementas, apontando assim para uma prática polivalente. É preciso considerar que em muitos contextos da educação básica, o entendimento que se mantém é um ensino de Artes na perspectiva polivalente. Segundo com Figueiredo (2013) a prática polivalente para as artes, onde um único profissional passou a ser responsável pelo ensino de todas as áreas artísticas na escola, se estabeleceu a partir da lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971). De acordo com Penna (2013), a orientação polivalente contribui para a diluição dos conteúdos específicos de

¹ Concurso realizado em maio de 2015. Edital do concurso disponível: <http://trabalheconosco.ifc.edu.br/edital-0482015-concurso-publico-docentes>.

cada linguagem na medida em que prevê uma integração das diversas linguagens artísticas. Essa integração se refere a um professor trabalhar com as quatro linguagens artísticas, e não uma integração onde quatro professores possam desenvolver o ensino de Arte trazendo cada um os conhecimentos específicos.

Após muitas discussões, as ementas foram estruturadas de forma mais geral para que eu pudesse trabalhar os conteúdos de acordo com a minha formação. Desta forma, as ementas atuais não possuem direcionamento para alguma linguagem artística, porém os conteúdos trabalhados são da área musical.

Neste momento estamos passando por uma reestruturação de todo o Projeto Pedagógico dos cursos técnicos integrados do IFC. As discussões sobre o componente curricular Artes iniciaram com a elaboração do documento “conhecimentos da área do saber”. Este processo contou com a participação de todos os professores de Artes da instituição. Em conformidade com a LDB, uma das atribuições dos professores que trabalham na educação básica é “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996, art. 13), considerando que os mesmos são atores no processo educacional, e devem ser meros receptores de currículos produzidos por outros.

No momento da elaboração do documento, surgiram algumas dúvidas, dentre elas: Como iríamos organizar os documentos, considerando que a instituição tem professores de Artes com formação em música, teatro e visuais? Após muitas reflexões definiu-se organizar o documento de forma mais geral, e apontar que o professor terá autonomia para trabalhar os conteúdos apresentados dentro da sua formação artística específica.

Os conhecimentos da área do saber Artes ficaram assim organizados:

Exploração de estruturas morfológicas e sintáticas das linguagens artísticas; Estudo da atividade criativa humana sob a perspectiva da produção artística; Compreensão dos aspectos sensíveis, cognitivos e expressivos envolvidos na criação artística; Estudo do conceito de arte; Compreensão e diferenciação das especificidades das linguagens artísticas (Teatro, Música Artes Visuais, Dança); Estudo das origens da arte e das linguagens artísticas; Interface entre as linguagens artísticas; Estudo de processos e formas de registro nas linguagens artísticas; Experimentação de materiais, instrumentos, processos e recursos convencionais e não convencionais das linguagens artísticas; Criação de trabalhos artísticos nas mais diversas técnicas; Exploração das possibilidades expressivas do corpo nas linguagens artísticas; Desenvolvimento das habilidades de relação entre a produção artística

e as características sócio, culturais e históricas da atividade humana; Diferenciação e compreensão das especificidades dos momentos históricos da produção artística (estilos, correntes, movimentos) tanto da cultura erudita quanto da cultura popular; Estabelecimentos de relações entre arte e patrimônio cultural; Reflexões sobre a arte contemporânea e o conceitualismo presente; Interface da arte com questões da contemporaneidade; Reflexão/Investigação sobre as diferentes formas de relação entre arte, artista e público; Reflexão sobre os espaços tradicionais e alternativos para a produção de arte; Estudo das linguagens artísticas na era digital (BLUMENAU, 2018).

Estamos na etapa de construção das ementas, as quais deverão ser elaboradas considerando o que foi estabelecido como conhecimentos da área do saber, a partir do diálogo entre os professores de Artes que trabalham nos mesmos cursos técnicos. No IFC – CAS o curso técnico em Informática está sendo mudado para curso técnico em Informática para Internet. Neste curso, as discussões estão acontecendo com o IFC – *campus* Araquari e IFC – *campus* Concórdia. Para o curso técnico em Hospedagem, as discussões estão sendo com o IFC – *campus* Camboriú.

Neste processo de reestruturação dos PPCs, pode ser observado um avanço no que diz respeito a ampliação da carga horária total da disciplina de Artes. No caso do IFC - *campus* Sombrio, a disciplina passará de 90 horas para 120 horas. O que será alterado, no IFC – CAS, é a distribuição das horas da disciplina: ficando no curso técnico em Informática para Internet duas aulas semanais, nos primeiros e segundos anos, e no curso técnico em Hospedagem duas aulas semanais no segundo e no terceiro ano.

Reflexões Finais

Discussões e reflexões vêm sendo realizadas no IFC, pensando na construção de um documento institucional que possibilite uma organização curricular enfatizando os princípios que gerem essa instituição: formação integral dos estudantes, articulando formação geral com formação profissional. No que diz respeito ao componente curricular Artes, os professores construíram um documento, organizando os “conhecimentos da área do saber”. Considera-se esse um processo importante, compreendendo que o professor está envolvido e é sujeito ímpar para a prática educativa.

Alguns avanços podem ser observados, como a questão de reafirmar que os professores de Artes poderão organizar seu trabalho a partir de sua área de formação,

não enfatizando uma prática polivalente. Outro passo importante no caso do IFC – *campus* Sombrio, constitui-se na ampliação da carga horária da disciplina.

Como o documento não está finalizado, outras discussões ainda vêm sendo realizadas. Um dos direcionamentos que vem sendo estudado pelos professores de Artes é a elaboração de três ementas, uma para cada linguagem artística, como a exemplo do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN (GOMES; MELO, 2013). Outra proposta que vem sendo discutida é o mesmo direcionamento utilizado na elaboração dos conhecimentos da área do saber. Considerando que a instituição tem professores de Artes com formação em música, teatro e visuais, organizar as ementas de forma mais geral pode ser um caminho para cada professor trabalhar os conteúdos dentro da sua formação. A elaboração dos novos documentos deve ser finalizada no segundo semestre de 2019.

Este processo pode se apresentar como um avanço nas discussões sobre a inserção do ensino de música curricular na educação básica. O que já vem sendo afirmado pelo IFC, no sentido de proporcionar concursos específicos para professor de Artes/música, poderá ganhar mais consistência com a organização de ementas que possibilitem ao professor trabalhar na sua formação desconsiderando uma perspectiva polivalente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Brasília, 1971 Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 07 set. 2018.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso 23 jun.2098.

_____. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htmAcesso em 23 jun. 2019.

_____. *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1166

3-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso 20 set. 2018.

FIGUEIREDO, Sérgio. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. *Revista Intermeio*, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 29-52, jan./jun. 2013.

GOMES. Carolina Chaves. MELO. Isaac Samir Cortez de. Currículo em Música no ensino médio integrado no IFRN. *XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal – 2013*.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões*. Blumenau: Editora IFC, 2017.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Minuta de Diretrizes para a Educação Profissional técnica integrada ao ensino médio*. Blumenau, 2018.

PENNA, Maura. A lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. *Revista Intermeio*, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 53-75, jan./jun. 2013.

O ENSINO DE MÚSICA NO MODELO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL DO 2º CICLO EM MOÇAMBIQUE: ALGUMAS REFLEXÕES

CULIMUA, Aristides Silvestre¹

Universidade do Estado de Santa Catarina(UDESC)
Bolsista da CAPES PEC-PG

VELHO, José Rodrigo Santos²

Universidade do Estado de Santa Catarina(UDESC)

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de³

Universidade do Estado de Santa Catarina(UDESC)

Resumo: O texto faz uma breve reflexão acerca do ensino de música no currículo do ensino secundário geral do 2º ciclo de Moçambique (equivalente ao ensino médio no Brasil). Em comparação à presença desta linguagem artística nas escolas primárias do país, no ensino secundário a música está prevista como um dos conteúdos de uma área ampla e optativa intitulada Área de Artes Visuais e Cênicas. A partir da análise de documentos legais, análise de entrevista em um jornal local em diálogo com autores do campo do currículo, na perspectiva crítica, são apresentadas reflexões sobre o ensino de música, sua ausência, direito e acesso no contexto Moçambicano. Os resultados da análise realizada evidenciam a importância e a necessidade de diálogo entre a esfera pública e a universidade, na condição de formadora de professores de música, juntamente com a representatividade da classe dos profissionais da área da música, em especial a educação musical.

Palavras-chave: Ensino de Música, Currículo, Moçambique.

¹ arisculimua@gmail.com

² rodrigovelho@gmail.com

³ sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta e discute a educação musical no ensino secundário geral do 2º ciclo - 11ª e 12ª classe/série (equivalente ao nível médio no Brasil) em Moçambique. De acordo com o Plano Curricular do Ensino Secundário¹ (MOÇAMBIQUE, 2007), a educação musical no ensino secundário geral está prevista na disciplina denominada Artes Cênicas. Segundo este documento normativo, “as artes cênicas são introduzidas no ensino secundário geral como continuidade da disciplina de educação musical no âmbito do novo currículo do Ensino Básico”² (p. 41).

No ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique, as Artes Cênicas objetivam desenvolver nos alunos: “as habilidades de compreensão da teoria musical de leitura e escrita da música, discriminação auditiva dos sons, da métrica, da forma, da memória analítica e da evolução da prática musical ao longo dos tempos através dos diferentes géneros e estilos musicais” (p. 42). Ou seja, se reconhece a sociedade moçambicana como um verdadeiro mosaico cultural permeado pelas “tradições musicais, teatrais e de dança que devem ser aprendidas, pesquisadas e preservadas” (p. 41). Tanto a lei 6/92 de 6 de Maio de 1992 referente ao Sistema Nacional de Educação (SNE) em vigor, quanto a nova lei 18/2018a, em processo de implementação, apontam a necessidade de um componente estético, artístico e cultural tanto no currículo do ensino primário, quanto no currículo do ensino secundário geral (MOÇAMBIQUE, 1992; 2018a). Contudo, atualmente, a educação musical em Moçambique está limitada ao ensino primário, em cumprimento ao novo Currículo do Ensino Básico (MOÇAMBIQUE, 2003), adotado desde 2004.

Efetivamente, o discurso sobre a introdução de educação musical no ensino secundário geral do 2º ciclo comporta ambiguidades, promovendo distintas práticas escolares. O Plano Curricular do Ensino Secundário (MOÇAMBIQUE, 2007) reconhece a música e outras linguagens artísticas no processo educativo, mas estabelece que Artes Cênicas é uma disciplina de carácter optativo. O resultado desta ambiguidade provoca uma limitação com relação à promoção e valorização da música e outras linguagens artísticas, já que cada escola poderá optar de forma individual sobre a

¹ <http://www.eln.co.mz/wp-content/uploads/2015/04/programa.pdf>

² Currículo do Ensino Básico equivalente ao ensino primário constituído por sete classes/séries (MOÇAMBIQUE, 2003). O referido currículo foi concebido em 2003, entrando em vigor em 2004. Uma das grandes inovações do Currículo do Ensino Básico adotado desde 2004 foi a introdução de educação musical no ensino primário.

organização destas áreas no currículo, oferecendo atividades como: “grupos corais, teatrais e de dança” (p. 43).

A pertinência da presente reflexão está na sua potencialidade de vir a problematizar o paradigma curricular excludente que embasou a concepção do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique. Assim, o presente texto objetiva analisar as implicações do modelo curricular excludente no ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique, argumentando em favor do ensino da música neste nível educacional. A efetivação desta reflexão ancorou-se numa pesquisa bibliográfica e documental, valendo-se do método hermenêutico, que possibilitou a leitura crítica dos materiais consultados.

Em termos estruturais, a primeira parte do texto faz uma breve contextualização sobre a educação moçambicana, a segunda aborda as teorias curriculares críticas e a última parte, apresenta os resultados e algumas considerações sobre os pontos discutidos.

A Educação em Moçambique

Historicamente, os sistemas educativos na África, e de maneira específica em Moçambique, foram permeados pelas políticas discriminatórias coloniais levadas a cabo pelo ocidente por quase 500 anos. Assim, durante o período colonial, o Estado colonial Português havia adotado em Moçambique um modelo educacional de caráter eminentemente segregacionista. As políticas educacionais segregacionistas em Moçambique se unem em dois sistemas escolares: um sofisticado, fundado no saber pensar, concebido exclusivamente para a população metropolitana residente na colônia, e outro, rudimentar, embasado no saber fazer, ou numa dimensão estritamente técnica, em prejuízo do saber ser e saber pensar, pensado para a grande maioria das populações nativas (GASPERINI, 1989).

O modelo segregacionista só viria a ser revisto após a proclamação da independência, concretamente com a aprovação da lei 4/83 de 23 de Março referente ao primeiro Sistema Nacional de Educação - SNE autónomo (MOÇAMBIQUE, 1983). Devido a fatores de ordem política e econômica o primeiro SNE foi substituído em 1992 pela lei 6/92 de 6 de Maio, que está vigente até os dias atuais (MOÇAMBIQUE, 1992).

O antigo sistema educativo colonial limitava a grande maioria das crianças africanas a frequentar somente o ensino primário. Atualmente, o sistema educativo em Moçambique comporta 12 classes, sendo as primeiras sete referentes ao ensino básico (primário), e cinco ao secundário. O atual sistema educativo de Moçambique, contendo nomenclaturas, níveis de ensino, faixa etária, tipos de profissionais que atuam nos diferentes níveis e instituições formadoras, é apresentado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Sistema educativo de Moçambique

Nome do subsistema de ensino		Níveis de ensino	Faixa etária	Professor/a habilitado/a para nível	Instituição de formação preferencial ¹
Subsistema de educação geral	Ensino pré-escolar		Abaixo de 6 anos	Licenciados/as em Educação e Desenvolvimento de infância ²	UEM
				Licenciados/as em educação de infância ³	UPM
				Técnicos/as médios/as em educação de infância ⁴	ISMMA
	EP1 ⁵	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a e 5 ^a	6 aos 12 anos	Graduados/as	IFPs
	EP2	6 ^a e 7 ^a		Licenciados/as em educação básica	UPM
				Licenciados/as em música	ECA-UEM
		Licenciados/as em ciências de educação	ISMMA, UCM		
	ESG 1 ⁶	8 ^a , 9 ^a e 10 ^a	13 aos 17 anos	Licenciados/as ⁷	UPM, UEM, UCM ISMMA
ESG2	11 ^a e 12 ^a				

Fonte: Adaptado pelos autores com base nas informações disponíveis nos websites das respectivas instituições mencionadas no rodapé a baixo.

¹ UEM = Universidade Eduardo Mondlane; UPM = Universidade Pedagógica de Moçambique; ISMMA = Instituto Superior Maria Mãe de África; IFPs = Institutos de formação dos/as professores/as; ECA –UEM = Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane (que oferece o curso de licenciatura em música, teatro e Jornalismo); UCM = Universidade Católica de Moçambique.

² <http://www.faced.uem.mz/>

³ <https://facep.up.ac.mz/index.php/departamentos/ciencias-de-educacao/cursos/educacao-de-infancia>

⁴ <https://escola.mmo.co.mz/cursos-ismma/>

⁵ EP1 = Ensino Primário do 1º Grau, e EP2 = Ensino Primário do 2º Grau.

⁶ ESG1 = Ensino Secundário Geral do 1º ciclo, ESG2 = Ensino Secundário Geral do 2º ciclo.

⁷ São habilitados para lecionar no ensino secundário, aqueles/as que tenham uma licenciatura em ensino numa das disciplinas (por exemplo, licenciatura em ensino de português).

Sob o ponto de vista das qualificações acadêmico-profissionais, estão habilitados/as a ministrar a disciplina de educação musical no ensino primário os/as professores/as que tenham uma licenciatura em música pela Escola de Comunicação e Artes - ECA da UEM, e ou os/as professores/as graduados/as pelos institutos de formação dos/as professores/as - IFPs outrora denominados Institutos de Magistério Primário - IMAPs, que recebem durante o seu curso, uma formação generalista conforme o Plano curricular dos mesmos (MOÇAMBIQUE, 2012). As demais disciplinas do ensino primário são ministradas por graduados/as também dos IFPs, licenciados/as em ensino básico pela UPM, licenciados/as em ciências de educação pelo ISMMA e pela UCM. Finalmente para o ensino secundário geral do 1º e 2º ciclo, estão habilitados/as para a docência, os/as professores/as que possuem licenciatura numa área específica, seja em uma das universidades nacionais acima mencionadas ou numa outra (estrangeira).

O Currículo na Perspectiva das Teorias Críticas

Na perspectiva das teorias críticas, o currículo é definido como uma seleção exclusiva de valores, conhecimentos, e saberes legítimos feita por um certo grupo social dentro de uma sociedade (APPLE, 2000). O termo “seleção exclusiva” tem a sua razão de ser, considerando que na perspectiva do autor, os conteúdos legitimados como sendo válidos nunca são escolhidos de forma a acomodar os interesses gerais da sociedade. Por isso, embora as políticas do conhecimento oficial sejam resultados de compromissos e acordos entre vários atores, de acordo com Apple, elas representam efetivamente “os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem” (APPLE, 1999, p. 24).

Apple (1982) faz uma distinção entre o currículo oficial e o currículo oculto. Enquanto o primeiro é expresso pelos conteúdos presentes nos programas de ensino e nos manuais escolares, o segundo é relativo às “normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (p. 127). Contudo, Apple (1989) constata que tanto o currículo oculto quanto o explícito são categorias que exercem indubitavelmente uma ordem social significativamente estratificada.

Os currículos ocultos evidenciam explicitamente que as matérias ou disciplinas aprendidas nas salas de aula são “habilidades relacionadas com a obediência e submissão à autoridade” (JAKSON, 1991; SANTOMÉ, 1991 apud SANTOMÉ, 1998, p. 13). Assim, os argumentos sobre as teorias curriculares assumem um papel importante para o desvelamento dos possíveis fatores que têm contribuído para a não implementação da educação musical no ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique. Aparentemente há uma consciência sobre a dimensão axiológica que pode ser exercida pela educação musical no interior da educação moçambicana, já que o plano curricular do ensino secundário, mencionado anteriormente, preconiza o ensino da educação musical. No entanto, a disciplina de artes cênicas, que poderia garantir a presença e o ensino da música no ensino secundário geral e, de forma específica, no 2º ciclo, é facultativa, conforme o mesmo instrumento normativo (MOÇAMBIQUE, 2007).

À luz do pensamento curricular crítico, a denominação nos sistemas de ensino de algumas disciplinas como sendo “facultativas” ou simplesmente “optativas” pode revelar a hegemonia de um currículo oculto. No contexto moçambicano, ao referir-nos a educação musical no 2º ciclo, sem estabelecer a operacionalização do seu ensino em termos práticos, pode significar implicitamente a existência por parte dos mentores dos programas de ensino, de algumas unidades curriculares pedagógica e epistemologicamente mais valiosas do que a educação musical, fato que entra em conflito com a lei 6/92, de 6 de Maio de 1992, que prevê, entre vários princípios, uma formação integral para todos/as os homens e mulheres moçambicanos/as (MOÇAMBIQUE, 1992). Uma formação integral só é possível valorizando equilibradamente todas as áreas do conhecimento incluindo as linguagens artísticas. A pertinência de uma formação integral reside na sua possibilidade de levar em consideração as “intervenções humanas de todas as perspectivas e pontos de vista possíveis” (SANTOMÉ, 1998, p. 122).

Pode-se considerar a existência de um “currículo oculto” o exemplo do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique, onde se evidencia a supervalorização de certo grupo de saberes tidos provavelmente como sendo os mais importantes, em prejuízo de outros, como por exemplo, a educação musical, que nem sequer consta daquele plano, conforme se ilustra no quadro 2, a seguir.

Quadro 2

Grade Curricular do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo 11ª e 12ª classe		
Áreas Curriculares		
Opção A Comunicação e Ciências Sociais	Opção B Matemática Ciências Naturais	Opção C Artes Visuais e Cênicas
Disciplinas específicas e carga horária semanal¹		
Opção A - Francês (5h) - História (3h) - Geografia (3h) - Línguas moçambicanas ²	Opção B - Biologia (3h) - Física (3h) - Química (3h)	Opção C - Artes cênicas (2h) - Educação visual (2h) - Desenho e Geometria Descritiva (3h)
Disciplinas de tronco comum: válidas para as três áreas curriculares		
- Português (5h) - TICs (2h) - Matemática (5h) - Introdução à Filosofia (3h) - Educação física (2h) - Inglês (5h)		
Disciplinas profissionalizantes: o aluno escolhe uma no ciclo		
- Noções de empreendedorismo (2h) - Introdução a Psicologia e pedagogia ³		
Total: 10 disciplinas por Área Curricular		

Fonte: Adaptado pelos autores com base no Plano Curricular do Ensino Secundário (MOÇAMBIQUE, 2007).

A partir do quadro supracitado compreende-se que o caráter excludente do plano em discussão manifesta-se igualmente no desequilíbrio entre as disciplinas no que diz respeito a carga horária semanal. São por exemplo, supervalorizadas disciplinas como a língua portuguesa, inglesa, francesa e matemática, com um total de 5h semanais, em

¹ Carga horária semanal refere-se aos tempos letivos por semana reservados para cada área do conhecimento, sendo 1h correspondente a uma aula de 45 minutos (MOÇAMBIQUE, 2018b).

² As línguas moçambicanas não são ensinadas no ensino secundário geral do 1º e 2º em Moçambique. Elas são atualmente ensinadas no ensino Primário em virtude do ensino bilingue (MOÇAMBIQUE, 2003).

³ Por razões ainda desconhecidas, a disciplina de introdução à psicologia e pedagogia não é ministrada na rede pública do Ensino Secundário em Moçambique.

desfavor das outras, que foram sujeitas a uma carga entre 2h a 3h semanais respectivamente. Trata-se de um currículo de “caráter especializado e tem como objetivo preparar o estudante para a vida, integração no mercado de trabalho e a continuação dos estudos no ensino superior” (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 21). Contudo, no que se refere especificamente ao andamento dos estudos em nível superior na área de educação musical, tal objetivo pode não ser atendido na sua totalidade, em virtude da frágil preparação científica oferecida aos alunos que aspiram a carreira na área de música, uma vez tratando-se de uma matéria que não está garantida para todos no ensino médio.

Em relação à presença da música, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral traz na Área C (Artes Visuais e Cênicas) a música como conteúdo. O documento informa que: “Com os conteúdos dessas disciplinas, espera-se que os alunos desenvolvam as seguintes competências: Realizar produções artísticas, individuais ou colectivas, nas linguagens da arte (artes visuais, música, dança e teatro)”. (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 59). No item referente a Artes Cênicas, o documento informa que: “Artes Cênicas constituem um conjunto de disciplinas que permitem o desenvolvimento de recursos expressivos como a voz, o corpo, o movimento e o gesto. *As artes cênicas incluem disciplinas como o teatro, a música e a dança.* O graduado desenvolve um conjunto de competências artísticas para o teatro, o cinema, a televisão e o espectáculo [...]” (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 60, 61). O documento se refere aos conteúdos das distintas áreas, prevendo práticas integradas entre elas. Nas orientações para a área de música é possível verificar esta intenção de trabalho integrado: “Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sócio-cultural, nacionais e internacionais estabelecendo interrelações com as outras modalidades artísticas e as demais áreas de conhecimentos” (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 61).

Na disciplina de Artes Cênicas o documento traz como “Competências: Conhecimentos e Habilidades” os seguintes tópicos: “Interpretar a música na sua forma, vocal e instrumental e sua representação através da dança e do teatro; Compreender a teoria musical: leitura e escrita, discriminação auditiva dos sons, métrica, forma, evolução da prática musical ao longo dos tempos; Sistematizar informações sobre a dança tradicional e contemporânea.” (MOÇAMBIQUE, 2007, p. 68). Novamente a música está prevista como conteúdo subordinado ao campo das artes cênicas, ainda que estejam previstas algumas questões específicas da área da música. Tal subordinação

pode ser questionada, compreendendo a dimensão e particularidade das linguagens artísticas previstas nesta área temática. Além disso, também é questionável a possibilidade de um/a professor/a dominar minimamente todas as linguagens artísticas previstas na área de artes cênicas. Um exemplo semelhante a Moçambique diz respeito ao ensino polivalente das artes no Brasil, onde se previa que o ensino de artes plásticas, artes cênicas, desenho e música (sendo o desenho mais tarde substituído pela dança) deveriam ser ministradas por um único professor/a. Tal modelo, ainda vigente em diversos contextos educativos, vem sendo criticado por autores da área de educação musical (FIGUEIREDO, 2017; PENNA, 2010).

Segundo Hortêncio Langa, músico e docente na ECA da UEM, em entrevista concedida ao Jornal a Verdade do dia 24 de Outubro de 2018¹, como disciplina, a “educação musical, visa cultivar o interesse e o talento musical, na perspectiva do desenvolvimento da personalidade nos domínios afetivo, estético, cultural, cognitivo e psicomotor” das crianças e jovens. Para aquele docente, uma das provas tangíveis da imprescindibilidade da música no seio da sociedade moçambicana, é o surgimento nos últimos anos de escolas particulares que lecionam a música. Por isso, na visão daquele docente, o ensino de música no sistema educacional moçambicano, deveria ser progressivo, desde o pré-escolar (ensino infantil), passar pelo ensino secundário, até a universidade.

A música, no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral não está prevista como disciplina, mas sim, como conteúdo de uma área abrangente. Além disso, está presente como atividade curricular optativa. Ainda assim, mesmo optando pela área optativa, cursando a área de artes cênicas os estudantes podem receber uma formação musical genérica e superficial. Neste sentido, caberia discutir e incluir a música no referido Plano Curricular pela desejável formação integral de homens e mulheres moçambicanos/as, prevista tanto na lei 6/92 de 6 de Maio de 1992 do SNE, vigente até a atualidade (MOÇAMBIQUE, 1992), quanto na lei 18/2018 (MOÇAMBIQUE, 2018a).

Algumas Considerações

A oferta do ensino de música no ensino secundário geral do 2º ciclo de Moçambique depende de um conjunto de esforços, coletivos e colaborativos, de forma

¹ <http://www.verdade.co.mz/nacional/67176-alerta-se-para-inclusao-do-ensino-da-musica-na-nova-lei-do-sistema-nacional-de-educacao>

que as instâncias governamentais juntamente com a universidade e a classe de músicos e docentes de música possam trabalhar com o mesmo intuito. No entanto, a iniciativa para esta articulação deve partir de alguma destas instâncias representativas com base nas necessidades expostas, com vistas ao direito do povo moçambicano ao amplo acesso aos bens artísticos, culturais e educacionais como assegurado pela atual legislação em vigor, e pela lei 18/2018a do novo SNE.

Nesse sentido, é fundamental ouvir os profissionais da área da educação bem como da área da educação musical. A existência de um curso superior de formação de professores de música oferecido pela ECA-UEM, conforme discutido em trabalho anterior (CULIMUA, VELHO e FIGUEIREDO, 2018), reforça a possibilidade de ampla discussão e articulação entre os órgãos governamentais, a universidade que forma professores de música e os profissionais da educação de um modo geral.

A inclusão da música no ensino secundário do 2º ciclo em Moçambique passa necessariamente por uma abordagem ‘integrativa’ e ‘multidisciplinar’, na concepção dos planos curriculares. Aliás, a Organização das Nações Unidas da qual Moçambique é membro, defende através da UNESCO a instauração em nível internacional de uma educação de índole pluridimensional capaz de superar ou simplesmente romper com os princípios fragmentários da epistemologia moderna (DELOURS *et al.*, 2001). A integração da educação musical como disciplina no ensino secundário do 2º ciclo permitiria aos estudantes o acesso a experiências formativas ampliadas no campo das artes, considerando também a possibilidade de preparação para uma carreira acadêmico-profissional na área da música a partir da inclusão de conteúdos musicais que posteriormente seriam aprofundados em nível superior.

Concluindo, é desejável que o ensino de música esteja garantido não apenas como conteúdo de uma área ampla e fragmentada junto de outras linguagens artísticas, mas sim, de forma sistematizada como disciplina, ministrada por um/a professor/a habilitado/a na área. Esta perspectiva que incorpora a música de forma específica no processo formativo dos estudantes representa um grande desafio não somente para Moçambique, mas também para outros contextos em outros países, como é o caso dos desafios encontrados acerca do ensino de música no Brasil. Desta forma, o diálogo é fundamental entre os responsáveis pela formação educacional, em todos os níveis

educacionais, para que se definam orientações e práticas significativas em termos de formação musical na educação em Moçambique.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: editora brasiliense S.A, 1982.
- _____. *A educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *O conhecimento oficial*. A educação democrática numa era conservadora. 2ª Ed., Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 1999.
- _____. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CULIMUA, Aristides, S.; VELHO, José R. S.; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. *A Formação de Professores e o Ensino de Música em Escolas Primárias de Moçambique*. Anais – VIII Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n.1, (2018). Florianópolis, 2018.
- DELOURS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Revista da FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República. *Lei nº4/83. I Série*, nº 12. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional, 1983.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República. *Lei nº6/92. I Série*, nº 19. Reajusta o Quadro Geral do Sistema Educativo. Maputo: Imprensa Nacional, 1992. Disponível em <http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao/Lei%20%20do%20Sistema%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em Jan. de 2018.
- MOÇAMBIQUE, MEDH/INDE. *Plano curricular do ensino básico*. Maputo: INDE, 2003. Disponível em <https://docplayer.com.br/624068-Plano-curricular-do-ensino-basico-objectivos-politica-estrutura-plano-de-estudos-e-estrategias-de-implementacao.html>. Acesso em Jan. de 2018.
- MOÇAMBIQUE, MEDH/INDE. *Plano curricular do ensino secundário*. Maputo: INDE, 2007. Disponível em <http://www.eln.co.mz/wp-content/uploads/2015/04/programa.pdf>. Acesso em Jul. de 2018.
- MOÇAMBIQUE, MEDH/INDE. *Plano curricular do curso de formação de professores primários*. Maputo: INDE, 2012.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República. *Lei nº18/2018. I Série*, nº 254. Reajusta o Quadro Geral do Sistema Educativo. Maputo: Imprensa Nacional, 2018a.
- MOÇAMBIQUE, MEDH. *Guião do Professor*. Maputo, 2018b.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- SAMBO, Emídio. *Alerta-se para inclusão do ensino da música na nova lei do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, Moçambique: Jornal a Verdade. Disponível em
- Anais - IX Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação - MusE, v. 1, n.1, (2019)

<http://www.verdade.co.mz/nacional/67176-alertase-para-inclusao-do-ensino-da-musica-na-nova-lei-do-sistema-nacional-de-educacao>. Acesso em 20 de Junho de 2019.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA: UM ESTUDO COM DISCENTES EGRESSOS DO PPGMUS- UDESC (2007-2013)

ARAUJO, Darcy Chaplin Savedra de¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

GEVINSKI, Letícia Rigon²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

SÍNTIQUE, Mara³

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

NICOLODELLI, Vinícius⁴

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina⁵

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este artigo é resultado de um trabalho prático de pesquisa em educação musical⁶, realizado com o objetivo de obter informações sobre o percurso formativo e a nucleação de 144 egressos do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS), no período de (2007-2018). Procurou-se verificar qual o impacto do curso de mestrado em Música na vida profissional e social desses egressos. Para realizar a pesquisa, foi utilizado um questionário elaborado na plataforma *googledocs*, e encaminhado via *e-mail*. 14 questões foram estruturadas de modo a abranger as categorias: identificação; o impacto social e profissional; avaliação do percurso formativo e comentários livres. O grupo ficou responsável pela pesquisa com 91 egressos que ingressaram no PPGMUS entre os anos de 2007 a 2013, destes, 33 retornaram as mensagens, informando na

¹ E-mail: darcy.csa@hotmail.com

² E-mail: leticia-rigongevinski@hotmail.com

³ E-mail: marasintique@hotmail.com

⁴ E-mail: vinicius_nicolodelli@hotmail.com

⁵ E-mail: regina.finck@udesc.br

⁶ O trabalho é fruto da disciplina Educação Musical e Pesquisa, oferecida em 2019/1 pelo Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina e foi ministrada pela Profa. Dra. Regina Finck Schambeck.

totalidade aos questionamentos realizados. Como resultado das análises, os egressos se mostraram satisfeitos com a carga horária, disciplinas e docentes do curso. Afirmaram que o curso proporcionou mudanças na atuação profissional, ainda que um aluno respondente tenha indicado a mudança de área de atuação. Os resultados ajudam a ressaltar que, na visão desses egressos, o PPGMUS está consolidado e se mostrou um importante elemento formativo do conhecimento musical. Ao mesmo tempo, considera-se a trajetória profissional e acadêmica dos egressos e suas perspectivas, possibilitando uma reflexão crítica sobre a sua relação com as necessidades do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Trajetória acadêmica. Egressos. Impacto profissional.

INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC, iniciou suas atividades do curso de mestrado em 2007, Área de concentração Música e as subáreas: Educação Musical, Musicologia e Etnomusicologia e Práticas Interpretativas.

Segundo o site da Instituição, o objetivo principal do PPGMUS é:

[...] produzir o conhecimento no campo da música por meio dos processos de pesquisa, reflexão sobre música em seus fundamentos socioculturais, históricos, educacionais, composicionais e interpretativos, formando profissionais qualificados para intervir na geração e difusão de conhecimentos e para atuar profissionalmente no ensino, na pesquisa e na prática artística em música e áreas afins. (UDESC, PPGMUS, 2019, s/n)

No período de 2009 a 2018, o PPGMUS da UDESC tituló 144 mestrados. Destes, 61 na subárea de Educação Musical, 24 em Práticas Interpretativas e processos criativos e 59 em Musicologia e Etnomusicologia. Em 2019, estão previstas as defesas de 11 dissertações e 18 dissertações em 2020. Em 2018, o PPGMUS obteve a autorização para o curso de doutorado em Música, com início no segundo semestre de 2019, sob nova configuração de área que passa a abranger a área de concentração Música e as linhas de pesquisa: Educação Musical, Teoria e História e Processos Criativos.

O projeto pedagógico dos Cursos de Mestrado e Doutorado do PPGMUS é estruturado em uma única área de concentração e três linhas de pesquisa, construídas a partir de estudos sobre as especificidades que caracterizam os projetos de pesquisa dos docentes do corpo permanente, buscando potencializar a produção de conhecimentos no Programa e a transversalidade entre as linhas. A produção intelectual das duas primeiras linhas (Educação musical; Teoria e história) caracteriza-se, prioritariamente, como teórico-crítica

e conceitual e a terceira (Processos criativos) articula a produção artística à produção de conhecimento teórico-musical. (UDESC, PPGMUS, 2019, s/n)

Com o intuito de obter mais informações sobre os discentes egressos do PPGMUS, uma pergunta direcionou nossas discussões e reflexões: Qual impacto o mestrado gerou na vida profissional dos egressos após a conclusão do curso? Tendo isso em vista, este artigo tem por meta conhecer o perfil dos egressos, buscando compreender qual o impacto do mestrado na vida profissional e social desses estudantes e de que maneira esses egressos avaliam a sua trajetória acadêmica após a conclusão do curso de mestrado em Música.

REVISÃO DE LITERATURA

Lousada e Martins (2005) destacam que entender os egressos pode ser um ponto expressivo de referência para a avaliação do ensino ofertado pelas Universidades, visto que este aluno pós-graduado estaria colocando em prática o aprendizado profissional que lhe foi proposto. Para eles, conhecer o perfil do egresso é relevante para suprir as necessidades do mercado de trabalho, pois a sociedade espera que a Universidade possa contribuir para solucionar os problemas que surgem e, portanto, a solução deve estar associada aos conhecimentos absorvidos por esses egressos. Os autores descrevem a interação entre sociedade, universidade e mercado de trabalho:

Se uma das finalidades da Universidade é inserir na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, deve ter ela retorno quanto à qualidade desses profissionais que vem formando, principalmente no que diz respeito à qualificação para o trabalho. Nesse aspecto, a integração Universidade/ mercado de trabalho é fundamental. Nessa interação, destaca-se o egresso – aquele que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apto a ingressar no mercado de trabalho (LOUSADA; MARTINS, 2005, p. 74).

Os autores apontam para a cobrança por resultados e benefícios sociais das Universidades, que são consideradas depositárias das esperanças sociais. Por outro lado, Zaindan *et al.* (2011) destacam que a pós-graduação é considerada um lugar de excelência da elaboração de conhecimentos e da pesquisa, muitas delas direcionando a formação do pesquisador. Os autores afirmam ainda, que em áreas como a de Educação, é comum que os pós-graduandos já tenham experiência e formação docente antes mesmo do ingresso em cursos de mestrado ou de doutoramento. Normalmente, esses

discentes esperam que ao ingressar em programas de pós-graduação possam aproximar teoria e prática. Neste sentido, Lousada e Martins (2005) defendem a ideia de que nem sempre os egressos da pós-graduação correspondem às expectativas do mercado profissional:

[..] os objetivos da Universidade são mais amplos do que aqueles esperados pela maioria dos agentes presentes no mercado de trabalho. Por outro lado, a Universidade não pode se manter independente daquilo que lhe dá a razão de existir: a formação de novos profissionais. (LOUSADA; MARTINS, 2005, p. 76).

Luhnung *et al.* (2018), ao analisar as respostas de discentes egressos de um curso de pós-graduação em Música, da Universidade da Bahia (UFBA), ressaltam que os alunos se queixam que há uma incompatibilidade entre a formação e a atuação, principalmente na área de Educação. Muitos estudantes almejam lecionar em Universidades, mas quando adquirem o título de mestres, percebem que há um abismo entre o almejado e o real, já que a procura é maior do que a oferta de vagas como professor universitário. Os autores discorrem sobre a vontade dos estudantes em lecionarem em Instituições de Ensino Superior - IES:

Uma das queixas é a pouca oferta de trabalho/emprego na área (lembrando que são diversas subáreas) em relação ao trabalho artístico, criativo e pedagógico, além de pouca oferta de trabalho como professor de IES. Também há uma queixa de que as vagas para a docência em IES são direcionadas para perfis específicos de ex-alunos da própria IES, o que pode indicar uma cultura de sucessão de cargos em vez da busca por oxigenar as vagas (LUHNUNG, *et al.*, 2018, p. 6).

A discrepância entre formação e atuação na área da Educação, de forma geral, constitui-se como reflexo da ânsia das pós-graduações que enfatizam o alto fluxo de titulação e produção científica. Estes são certamente, elementos fundamentais, mas acabam deixando de lado aspectos menos palpáveis, como as repercussões profissionais, por exemplo, como evidenciam os estudos de Zaidan, *et al.* (2011).

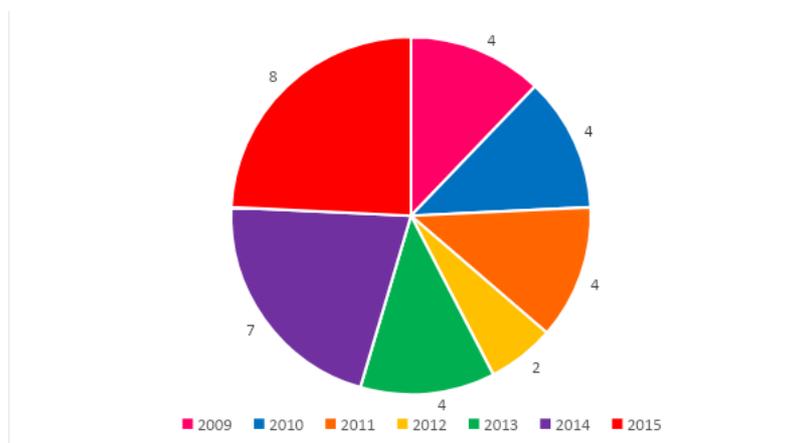
Luhnung, *et al.* (2018) de outra maneira, avaliam que os egressos da pós-graduação em Música da UFBA apontaram relações entre formação e atuação, evidenciando questões interessantes, visto que há um número considerável de ex-alunos que dizem que o mestrado apenas somou maior pontuação na colocação em concursos e outros relatam que não conseguem estabelecer relações entre a formação e sua atuação profissional atual.

Contudo, acompanhar os egressos do PPGMUS, pode ser uma forma de aproximar Universidade e o mundo do trabalho e também de conscientizar o egresso de que não importa se ele atuará nas IES ou não, o que realmente importa é que sua atuação seja relevante, colocando em prática o conhecimento adquirido nos cursos de pós-graduação.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para coletar os dados dos egressos, foi utilizado como ferramenta o questionário direcionado *online*, elaborado na plataforma *Google Docs*. Segundo Marconi e Lakatos (1999), o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto por um conjunto de perguntas que são ordenadas de acordo com critérios predeterminados, respondidos sem que o entrevistador esteja presente. Para a viabilização do questionário, a internet foi utilizada como principal recurso tanto de envio como obtenção dos dados. De acordo com Faleiros (2016, p. 2) “a utilização da internet, como recurso auxiliar de troca e disseminação de informações, possibilita a melhoria e a agilidade do processo de pesquisa”.

Esse questionário foi elaborado a partir de categorias, a saber: *identificação*, (nome, ano de ingresso, ano de defesa, linha de pesquisa); *o impacto social e profissional*, abordando produções científicas, de que forma o mestrado motivou e influenciou, tanto em seu processo de ensino aprendizagem quanto em sua atuação; *avaliação do percurso formativo no programa PPGMUS*, com sugestões de melhorias estruturais, metodológicas; e *comentários livres*, em que poderiam fazer outras sugestões ou comentários para além das perguntas direcionadas.

Figura 1 - Ano da Defesa

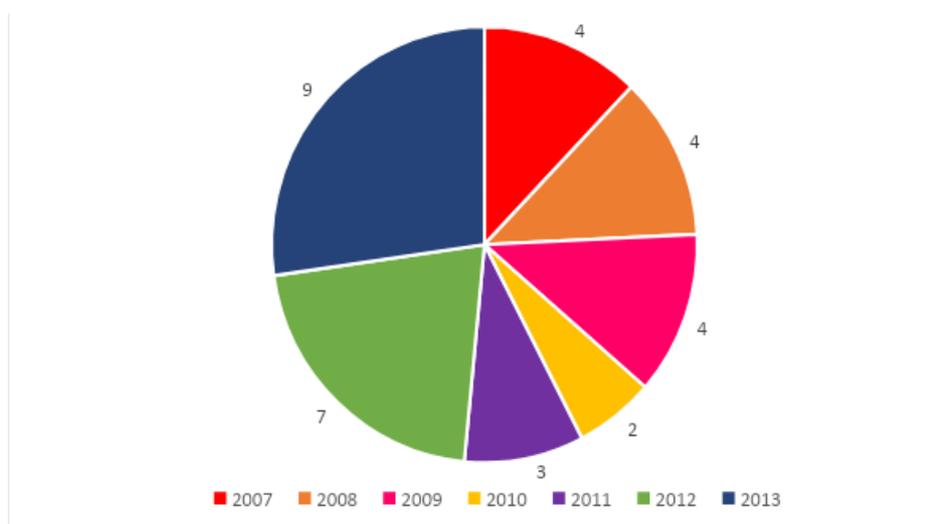
Fonte: Sistematizado pelos Autores a partir das respostas

Os dados foram coletados entre os dias 13/05/2019 a 03/06/2019 e analisados, mediante as respostas obtidas, considerando que nem todos os sujeitos participantes da pesquisa informaram as questões levantadas dentro dos prazos estabelecidos. Considerar a trajetória profissional e acadêmica dos egressos e suas perspectivas possibilita uma reflexão crítica sobre a sua relação com as necessidades do mercado de trabalho.

Para a elaboração da pesquisa foi criado um e-mail. Este serviu de apoio para o armazenamento de documentos e dados, envio do questionário aos egressos e comunicação entre os colaboradores do grupo. As mensagens foram enviadas para 91 egressos do PPGMUS no período compreendido, contendo o link para o formulário de questões. As mensagens foram encaminhadas duas vezes, primeiramente no dia 13 de maio, entretanto ao identificar retorno de cinco endereços eletrônicos inválidos, estes foram retificados e, posteriormente no dia 21 de maio, reenviados. No dia 03 de junho, foi encerrado o prazo para o envio de respostas, totalizando 33 respondentes, o que corresponde a uma participação de 36% dos egressos.

ANÁLISE DE DADOS

De 2007 a 2013 foi crescente o número de pessoas que ingressaram no curso de Mestrado em Música do PPGMUS/UDESC. Seis anos após a criação do curso, o dobro de pessoas ingressou em relação ao seu início. A figura 2 dispõe sobre o número de egressos por ano.

Figura 2 - Ano de Ingresso no PPGMUS

Fonte: Sistematizado pelos Autores a partir das respostas

Alguns dos fatores que levou o aumento de ingressos ao longo destes anos se devem ao número de vagas ofertadas pelo programa, a oferta de orientadores e as linhas de pesquisas ofertadas.

Ao serem questionados sobre sua formação acadêmica após a conclusão do mestrado, dos 33 respondentes, 13 cursaram ou estão cursando Doutorado nas seguintes áreas: Educação Musical, Musicologia/Etnomusicologia, Artes, Educação e estudos da criança, Educação, Antropologia e Práticas Interpretativas. 19 não estão cursando, mas pretendem cursar e apenas um não pretende cursar.

Sobre a atuação profissional antes de ingressar no curso de Mestrado, 32 estudantes atuavam profissionalmente na área da música e apenas um não. As atividades relacionadas pelos egressos fazem menção a: Professor em Escola de Música, Professor particular, performer, regente de coro, oficinas de música, projetos sociais, igrejas, educação básica, ensino superior, formação continuada. Entretanto, ao serem questionados se mesmo após a conclusão do curso produziram mais pesquisa, 15 egressos afirmaram não realizar outras pesquisas, 18 realizaram pesquisas e destes, 11 mencionaram que as pesquisas estavam vinculadas à pós-graduação e, por fim, três disseram produzir pesquisa particular, não vinculada a programa oficial, artigos, por exemplo.

Os participantes mencionaram como pontos positivos em relação ao PPGMUS – a orientação, os eixos e pesquisa, as disciplinas, as melhorias na estrutura durante o

passar dos anos, os currículos dos professores, a boa relação interpessoal, a possibilidade do acesso a produções internacionais oferecido pela universidade, palestras e aulas com professores visitantes, a organização, a fundamentação teórica, diversificação de atividades.

Com relação ao que poderia melhorar no programa, os participantes mencionaram que seria preciso: focar em mais publicações e menos trabalhos em aula. Entretanto, sobre isto Zaindan *et al.* (2011) destacam que a pós-graduação é um lugar de elaboração de conhecimentos e da pesquisa. Sendo assim, trabalhos em sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento de pesquisas, e conseqüentemente estes mesmos trabalhos podem resultar em artigos que possam ser publicados em eventos, congressos e até mesmo em periódicos.

Outros pontos destacados foram a necessidade de uma maior interação e diálogo com as outras linhas de pesquisa, aulas práticas, conectar mais a teoria com a realidade, oferecer mais linhas de pesquisas, possibilidades de uma versão do curso na modalidade de EAD, mais ofertas de disciplinas eletivas.

Alguns estudantes ainda mencionaram que houve muita exigência de leituras e pouca prática, esse item, em particular foi mencionado especificamente para a linha de práticas interpretativas. Com relação a esse ponto e considerando que maioria dos egressos entrevistados já atuava profissionalmente antes do mestrado, buscamos o apoio no texto de Zaindan *et al.* (2011) que compartilha o resultado da sua pesquisa reforçando que quando alunos atuantes se inserem no mestrado, as expectativas são grandes em relação a “adquirir mais conhecimentos” para que possam colocar em prática.

Ao mencionar os impactos em atividades pessoais e profissionais, a partir da realização do mestrado, os participantes mencionaram que houve transformação na forma de atuação profissional, possibilitando uma compreensão do instrumento de maneira mais ampla. Houve também, um maior embasamento teórico, e o mestrado oportunizou maior inserção no mundo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento mais crítico.

Ao olhar para as respostas é possível destacar que houve uma diferença contrária aos dados obtidos por Luhnung, *et al.* (2018), já que naquela pesquisa os egressos afirmam que o mestrado apenas “somou pontos em concursos”, não estabelecendo uma relação entre a formação que tiveram durante a pós-graduação e a atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, por meio dos autores e caminhos metodológicos buscou discutir o impacto que o mestrado gerou na vida profissional dos egressos do PPGMUS após a conclusão do curso, e a influência dos mesmos na sociedade.

Esta pesquisa se ateve a analisar dados de egressos que ingressaram no PPGMUS entre os anos de 2007 a 2013, usando de ferramenta o questionário direcionado *online*, elaborado na plataforma *Google Docs*. A ferramenta é ágil, mas pouco convidativa, sendo assim, os dados coletados não foram suficientes (apenas 30% dos convidados a participarem da entrevista responderam). Portanto, para complemento dos dados, foi pesquisado na Plataforma Lattes, o currículo dos egressos que fazem parte do recorte desta pesquisa, (85 participantes), e destes 10 não possuem mais ou não estão com o Lattes atualizado.

Constatou-se que os egressos do PPGMUS estão atuando em sua maioria como professores em escolas de música, professores particulares, performers, entre outros, relatando que o mestrado auxiliou e ampliou o campo de atuação em música. Destaca-se aqui, que o perfil destes egressos não está somente voltado a publicações, mas direcionado à atuação profissional. Demonstrou-se também, que o PPGMUS, possui impacto de formação na região sul, onde a maioria dos egressos, estão atuando, ressaltando a consolidação do programa como elemento importante na disseminação do conhecimento musical.

Sendo assim, pesquisar o egresso e manter o elo de comunicação entre Universidade e sociedade, pode gerar contribuições para as deficiências do mercado de trabalho e para melhoria dos cursos de pós-graduação, criando mecanismos de transformações e reflexões nas diretrizes dos programas.

REFERÊNCIAS

FALEIROS, Fabiana; *et. al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Revista Redalyc*, vol. 25, n. 4, Florianópolis, 2016.

LOUSADA, Ana Cristina. Z; MARTINS, Gilberto. A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. *Rev. contab. finanç.* USP, São

Paulo, vol. 16, n. 37, p. 73-84, Jan/Abr, 2005.

LUHNING *et al.* Atuação profissionais de egressos do PPGMUS da UFBA. In.: XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Manaus - 2018. *Anais...* Manaus, 2018.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ZAIDAN, Samira, *et al.* Pós-graduação, Saberes e Formação Docente: uma análise das repercussões dos cursos de Mestrado e Doutorado na prática pedagógica de egressos do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (1977-2006). *Educação em Revista*. Belo Horizonte, V. 27. n. 01. p. 129-160. abr., 2011.

UDESC, Pós-graduação em Música – PPGMUS. *Projeto Pedagógico*. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/ppgmus/sobre>. Acesso em: 20 junho de 2019.

EGRESSOS DO PPGMUS (UDESC): UMA INVESTIGAÇÃO COM OS DISCENTES DE 2014 -2018⁷

VINCENZI, Anamaria Marques¹

Aluna especial do PPGMUS (UDESC)

BACKES, Éverton²

Aluno especial do PPGMUS (UDESC)

SCHLOSSER, Fábio S.³

Aluno especial do PPGMUS (UDESC)

SENS, Juliana⁴

Aluna especial do PPGMUS (UDESC)

CARBONERA, Mariana⁵

Aluna especial do PPGMUS (UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina⁶

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este artigo apresenta um estudo com egressos do curso de Mestrado em Música do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no período de 2014 a 2018. O levantamento de dados ocorreu a partir da plataforma *Google Docs*, por meio da aplicação de questionário *online*, e buscou identificar quais os impactos profissionais e sociais que o curso de Mestrado em Música trouxe para os seus estudantes. A análise dos dados aponta que o curso contribuiu na vida profissional e pessoal desses estudantes, principalmente na continuidade da formação em cursos de doutoramento e na conquista de novos postos de trabalho com a titulação obtida.

¹ E-mail: anavincenzi@gmail.com

² E-mail: contato@evertonbackes.com

³ E-mail: fabio@fabioschlosser.com.br

⁴ E-mail: julianasens.musica@gmail.com

⁵ E-mail: magui_violin@hotmail.com

⁶ E-mail: regina.finck@udesc.br

⁷ Este trabalho faz parte do projeto *Análise da produção de dissertações de mestrado na área de educação musical* e foi realizado com apoio do Edital Chamada Pública FAPESC nº 01/2016 – de apoio a grupos de pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina para financiamento de projetos de grupos de pesquisa científica.

Palavras-chave: Egressos; Pós-Graduação; Pesquisa.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação no Brasil está se consolidando e um dos fatores que contribui para este processo são as avaliações constantes as quais os programas de pós-graduação estão submetidos, sendo destacados o fluxo de titulação e a produção científica. A repercussão profissional, entretanto, fica de fora destas avaliações (ZAIDAN et al., 2011, p. 130). Neste sentido, desenvolver pesquisas que estejam voltadas para os egressos, é uma forma de avaliar a repercussão profissional dos cursos de pós-graduação.

Lousada e Martins (2003, p.74), discutem a importância das instituições de ensino se preocuparem com a integração da universidade com o mercado de trabalho. Desta forma, a atuação dos egressos torna-se uma fonte de pesquisa para os programas de pós-graduação que podem, através da coleta destas informações, analisar sua contribuição para a sociedade, refletindo e discutindo seu currículo e a estrutura de seus programas.

A atuação profissional dos egressos tem sido destacada pela CAPES como importante instrumento a ser considerado nos processos de avaliação dos Programas de Pós-Graduação (ORTIGOZA, et al., 2012, p. 244). Em 2018 a CAPES iniciou ações para melhorias nos instrumentos de avaliação, destacando-se mudanças nas fichas de avaliação dos Programas de Pós-Graduação. O objetivo principal é aumentar a qualidade na formação de mestres e doutores, enfatizando a formação e avaliação de resultados. Este processo de avaliação está preocupado em certificar a qualidade da pós-graduação, visando a concessão de bolsas e recursos para pesquisas e conta com a participação da comunidade acadêmica e científica representada por consultores.

O Programa de Pós-Graduação Mestrado em Música (PPGMUS) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) foi implementado em 2007 e vem se consolidando e se destacando na formação de profissionais, seja por meio das pesquisas que realiza ou pela inserção no mercado de trabalho. De acordo com as informações retiradas do projeto pedagógico de curso em 2010, constavam em sua estrutura curricular a área de concentração Música e sub-áreas: Educação Musical; Musicologia/Etnomusicologia; Práticas Interpretativas. As três linhas de pesquisa estavam assim configuradas:

Formação, processos e práticas em educação musical. Formação de professores de música; formação musical de professores não especialistas; processos e práticas em educação musical; ensino e aprendizagem em música; estudos curriculares em música; políticas educacionais e legislação. A música no contexto histórico e sócio-cultural.

Música e sociedade; estudos em musicologia histórica; estudos em etnomusicologia; relações de gênero e música; etnografia das práticas musicais; estudos em música popular; teoria e análise musical aplicadas à musicologia/etnomusicologia.

Teoria e prática da interpretação musical.

Processo ensino-aprendizagem e prática instrumental de repertório diverso e/ou temático; escolas e tendências; repertório e interação analítica: leitura e interpretação; aspectos fisiológicos do movimento (cinesiologia, ergonomia e biomecânica) aplicados ao desempenho músico-instrumental; ação instrumental e interdisciplinaridade. (UDESC, PPGMUS, 2016, s/n)

Em 2016, mediante nova alteração com relação as áreas de concentração que passa a ser Educação Musical, Musicologia/Etnomusicologia e Interpretação e Criação Musical. Em 2018, um novo projeto entrou em vigência, mantendo-se uma única área de concentração: Música, com alterações nas linhas de pesquisa, que passaram a ser assim denominadas: Educação Musical; Teoria e História; Processos Criativos.

Nesse mesmo ano, o curso de doutorado também foi aprovado pela CAPES e sua primeira turma tem início previsto para o segundo semestre de 2019. No Estado de Santa Catarina, estes são os únicos cursos de pós-graduação em Música *Stricto Sensu*. O objetivo do programa é produzir conhecimento na área da música, através de processos reflexivos em cada linha de pesquisa, formando profissionais qualificados para atuar de forma autônoma e criativa no ensino, na pesquisa e prática artística em música. (PPGMUS, 2019, s/n).

O PPGMUS passados 11 anos de sua implementação, conta com um número significativo de egressos. No levantamento realizado junto a secretaria da pós-graduação em abril de 2019, constavam 144 dissertações defendidas até 2018. Destas, 61 na subárea de Educação Musical, 24 em Práticas Interpretativas e 59 em Musicologia e Etnomusicologia. Até a presente data, não se tem registros de outra pesquisa com egressos registrada pelo programa. Desta forma, surgiu a proposição da atividade prática de pesquisa, cujo objetivo é analisar os impactos da pós-graduação em

Música do PPGMUS na vida dos egressos correspondentes ao período de 2007 a 2018. O trabalho do grupo ficou restrito ao período de 2014 a 2018. Como questão de pesquisa, procurou-se verificar *quais os impactos profissionais e sociais que o curso de Mestrado em Música da UDESC trouxe para os seus egressos?*

Revisão de literatura

A partir da revisão de literatura de trabalhos que apresentam a mesma temática proposta neste estudo, foram encontrados relatos de pesquisa sobre impactos profissionais e sociais de egressos de cursos de pós-graduação em diversas áreas de conhecimento. Nas discussões sobre o tema, foram encontrados apoio nos artigos escritos por Zaidan et al. (2011), Lousada e Martins (2003); Ortigoza et al. (2012), Luhning et al. (2012). Para fundamentar esse trabalho também buscou-se apoio no documento de área de Artes da CAPES (Brasil, 2019) e em informações retiradas do projeto de curso de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da UDESC.

Zaidan et al, (2011) analisam a repercussão na vida profissional de egressos dos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFMG, no período de 1977 a 2006. Segundo os autores, foi possível contatar com 305 egressos, desses 242 eram egressos do curso de Mestrado e 63 do Doutorado.

Ortigoza et al. (2012) realizaram pesquisa com egressos do curso de Pós-Graduação em Geografia da UNESP/Rio Claro - SP. Os autores analisaram um período de 28 anos (1980-2008) com um total de 317 egressos do curso de mestrado. Os autores apresentam como sendo pioneiro o desenvolvimento de instrumentos de avaliação dos egressos, destacando-se o uso de gráficos e mapas para representar a análise dos dados coletados nos questionários.

Todas as informações coletadas foram inseridas em planilhas considerando o total de defesas ocorridas ano a ano, em cada um dos níveis: Mestrado e Doutorado (...). A etapa seguinte foi resumir os dados contidos nas planilhas em gráficos e mapas, tanto para o Mestrado como para o Doutorado, com o objetivo de facilitar a leitura e a compreensão dos dados relativos à procedência dos egressos e às áreas de atuação profissional (ORTIGOZA et al, 2012, p. 247).

A importância de se ter uma contínua avaliação dos egressos dos cursos de pós-graduação é discutida também por Lousada e Martins (2003). Os autores defendem a ideia de que a contínua avaliação dos egressos permitiria aos cursos de ensino superior

(IES) realizar melhorias em seu sistema de ensino, bem como avaliar a repercussão do mesmo na sociedade.

Sobre este assunto, Both (1999, apud LOUSADA; MARTINS, 2003, p. 152) discorre:

A avaliação da Universidade por ex-alunos torna-se um dos componentes de fundamental importância, tendo em vista estar percebendo o aluno que passou pela Instituição a real contribuição que seu curso lhe propiciou para o desempenho de suas funções e atividades no dia-a-dia.

Complementando as ideias apresentadas por Lousada e Martins (2003), o artigo escrito por Lughning et al. (2018), discorre sobre a relação entre os egressos do curso de Pós-graduação em Música da UFBA e a sua atuação profissional. Para os autores a formação na pós-graduação em Música é um exercício para a atuação profissional reflexiva e de compromisso social.

É importante ressaltar como premissa a afirmação da relação intrínseca e indissolúvel entre as duas partes, muitas vezes vistas como partes desconexas: de um lado, o PPG com seu desenho institucional e, do outro, as pessoas formadas por ele (...). Esta formação, por sua vez, depende do conjunto de um corpo docente atuante, cujas próprias formações anteriores, compromissos pessoais, percepções em relação ao perfil institucional e à realidade prática do curso vão preparar o corpo discente para uma atuação profissional. (LUGHNING et al., 2018, p. 2)

O site do curso de Pós-Graduação em Música da UDESC, traz informações sobre o histórico do curso, suas linhas de pesquisa, corpo docente e discente, objetivos, dentre outros elementos que servem de apoio para complementação deste artigo. O perfil do egresso envolve três áreas de atuação: Formação em Pesquisa; Formação no Ensino; Formação em Extensão. Com base nessas informações buscou-se estruturar as bases para a organização das questões a serem elaboradas que visavam compreender os impactos profissionais e sociais que o curso de Mestrado em Música da UDESC trouxe para os seus egressos.

Além do material extraído do Projeto de Curso buscou-se também informações no site da CAPES (BRASIL, 2019). Os dados extraídos auxiliaram na compreensão das mudanças que ocorreram na forma de avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil e reportam para a importância de serem realizadas avaliações constantes com egressos. Segundo as informações retiradas do documento de Área - 11 Artes (BRASIL, 2019b), essa avaliação com egressos contribuiria para uma reflexão da própria estrutura dos

curso de pós-graduação vigentes. De acordo com Sônia Bão, diretora de Avaliação da CAPES,

Foi reduzido de cinco para três o número de quesitos: Programa, Formação e Impacto na Sociedade. No quesito Programa, pretende-se avaliar o funcionamento, estrutura e planejamento do programa de pós-graduação em relação ao seu perfil e seus objetivos. **Quanto ao quesito Formação, a análise abrangerá aspectos como qualidade das teses, dissertações, produção intelectual de alunos e professores e das atividades de pesquisa, bem como a avaliação do egresso.** Já em relação ao Impacto na Sociedade, a avaliação vai verificar o caráter inovador da produção intelectual, os efeitos econômicos e sociais do programa, internacionalização e visibilidade. (grifo nosso)

O impacto na sociedade pode ser avaliado a partir de diferentes dimensões. De acordo com a área de Artes considera-se especialmente relevantes as dimensões de difusão do conhecimento produzido e formação dos recursos humanos, avaliados a partir de parâmetros. No caso dos egressos, o documento estabelece o indicador 5, que prevê:

O potencial da formação dos recursos humanos em termos da qualidade de sua inserção profissional: avalia-se, nesse caso, os locais de atuação de discentes e egressos, valorizando a sua participação em instituições de ensino básico e superior, em instituições culturais, em órgãos de patrimônio, em institutos, grupos e redes de pesquisa, entre outros. (BRASIL, 2019b)

O documento da CAPES pretende indicar aos programas de pós-graduação que atentem para os questionamentos, a seguir: seus discentes e egressos estabelecem uma relação dinâmica e qualificada com a sociedade? As pesquisas desenvolvidas servem para ampliar a participação brasileira no contexto global? A produção do PPG ou a atuação do discente/egresso contribui para a divulgação científica?

Portanto, de acordo com a nova proposição avaliativa a produção discente passa a ter peso maior dentro da nova Ficha de Avaliação, o que obriga os programas a “especial atenção no cadastro dos produtos de alunos e egressos”. De acordo com a nova Ficha Avaliativa espera-se que os mestres e os doutores egressos em Artes, desenvolvam projetos de pesquisa aplicada e exerçam liderança em seus contextos de trabalho.

Metodologia

Para esta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa como suporte metodológico para sua realização. Segundo Creswell (2007, p. 35) na pesquisa

qualitativa o pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados. O pesquisador tenta estabelecer o significado do fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) afirma que a pesquisa qualitativa procura “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Pensando nisso, as análises dos dados do questionário nos permitem projetar e compreender em que contextos estão inseridos os egressos do PPGMUS após sua formação no programa e quais são os impactos do curso de pós-graduação na vida dos mesmos.

Para coleta de dados, três equipes foram formadas e disponibilizaram um formulário eletrônico com questões fechadas e abertas, o qual foi enviado por mensagem eletrônica para 56 ex-alunos do PPGMUS. A primeira equipe analisou as respostas dos egressos de 2007 a 2013, a segunda equipe ficou responsável pelos egressos de 2014 a 2018 e a terceira equipe analisou dados de egressos do PROF-ARTES. Neste artigo, estão sendo analisadas as respostas correspondentes ao período de 2014 a 2018.

Segundo Moreira e Caleffe (2006, p.77) dados coletados por meio da utilização de questionários, podem permitir uma análise por meio da apresentação de uma maneira organizada, por meio da conversão dos dados em números ou representações que possam ser comparadas diretamente e por meio de tratamento estatístico mais avançado (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.77 e 78). Os autores afirmam que existem quatro vantagens na utilização de questionários para o professor/pesquisador: uso eficiente do tempo; anonimato para o respondente; possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.96).

Com as respostas destes questionários, foram realizadas análises qualitativas dos dados, demonstradas através de gráficos que permitem visualizar aspectos importantes na atuação dos egressos. Esta abordagem foi utilizada também no estudo de Ortigoza et al. (2012), que discutiu a atuação dos egressos e sua importância para avaliação do curso de Pós-Graduação em Geografia da UNESP - Rio Claro - SP. Os autores, além de utilizarem um questionário eletrônico para coleta de dados, organizaram as respostas na estrutura de gráficos e mapas para demonstrar as mudanças ocorridas no período analisado. Os autores consideram esta abordagem pioneira no que se refere a produção de instrumentos de avaliação e coleta de dados de egressos e afirmam que “em vista do exposto, fica comprovada a importância da realização desta

pesquisa que buscou, de forma inédita, caminhos para a análise quantitativa dos egressos de Programas de Pós-Graduação a partir de um estudo de caso”.(ORTIGOZA et al, 2012, p. 246).

Análise dos dados

A análise de dados foi realizada a partir do estabelecimento de quatro categorias: identificação dos sujeitos; atuação profissional; avaliação do percurso formativo no Programa PPGMUS e comentários livres.

Identificação dos sujeitos

Foram 56 questionários enviados aos egressos através de endereços de e-mails obtidos com a coordenação do PPGMUS da UDESC, dos quais, num período de duas semanas, obtivemos o retorno de 26 egressos, dando um total de 46.4% de retorno.

Tabela 1 – Retorno das mensagens pelo ano de ingresso

Ano	Quantidade	Percentual
2014	06	23,07 %
2015	09	34,61 %
2016	10	38,46 %
2017	01	3,84 %

Fonte: elaborado pelos autores

Os egressos que participaram desta pesquisa tiveram suas dissertações defendidas nos seguintes anos:

Tabela 2 – Integralização no prazo de 24 meses

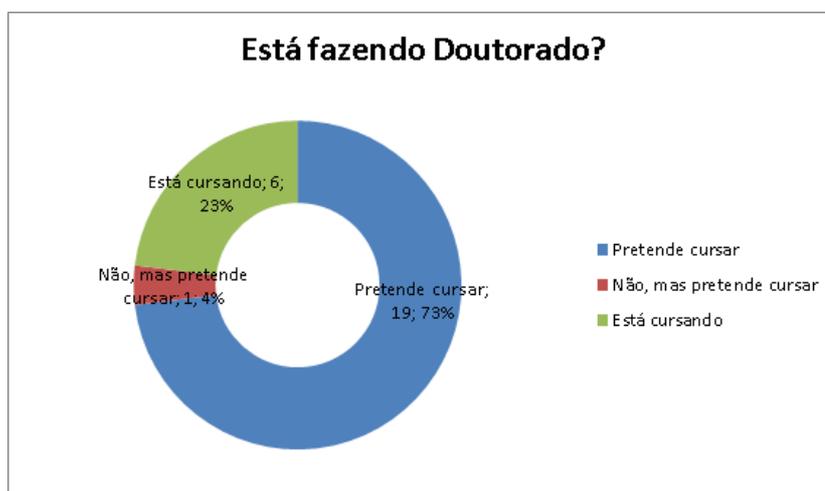
Ano	Defesas
2016	07
2017	08
2018	10
2019	01

Fonte: Elaborado pelos autores

Dentre os discentes que participaram na pesquisa identificou-se que apenas 2 alunos não integralizaram seus trabalhos no prazo de 24 meses. Esse dado indica que o PPGMUS tem conseguido obter uma boa média de integralização dos trabalhos dissertativos.

Pode-se observar pelos dados apresentados abaixo, que a maioria dos participantes da pesquisa não estava cursando doutorado no momento da investigação. Porém mais da metade dos respondentes informou que possui o interesse em cursar. Neste grupo de egressos, seis já estão cursando o doutorado e apenas um manifestou que não possui esta intenção.

Gráfico 1 – Continuidade estudos doutorado



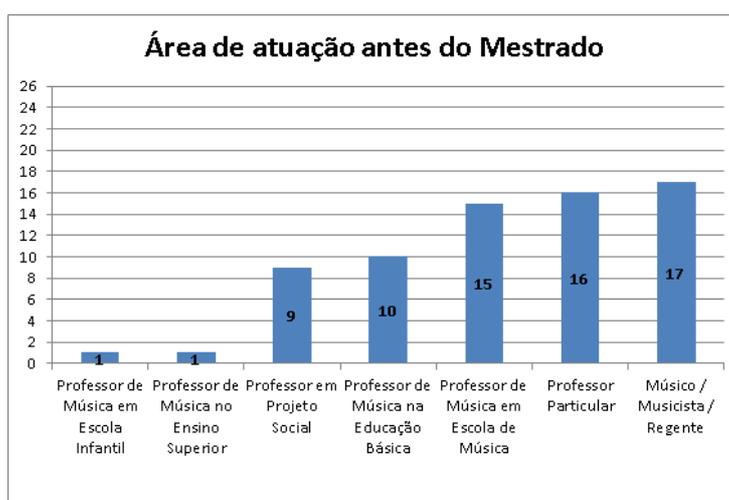
Fonte: Elaborado pelos autores

As áreas identificadas pelos seis egressos que cursam o Doutorado são as seguintes: Música, Teoria e Análise musical, Etnomusicologia e Engenharia do Conhecimento.

Ainda sobre os egressos e sua trajetória dentro do programa de mestrado, pode-se perceber que apenas um estudante, dos 26 entrevistados, não atuava profissionalmente como professor quando da realização da pesquisa. Dentre os que atuavam, na sua grande maioria, estavam com vínculo na área de música. Os participantes informaram atuar como professores na educação básica, em escolas de música, em projetos sociais e, ainda, como músicos e professores particulares de instrumentos.

Através do gráfico abaixo, observa-se que há um maior número de indicação de atuação como professores de instrumentos, professor em escola livre de música e como regentes. Ver:

Gráfico 2 - Impacto profissional e social



Fonte: Elaborado pelos autores

Após a integralização do curso de mestrado em música 16 egressos mudaram de área de atuação e 10 deles continuam exercendo as mesmas funções anteriores do ingresso no curso.

Sobre a atuação profissional, 15 estudantes assim se manifestaram: o campo de atuação dos egressos é variado e amplo, abrangendo as áreas de musicalização infantil, aulas de instrumentos, performer com orquestras, regência de corais, desenvolvendo atividades musicais dentro de corporações do Estado Brasileiro e desenvolvendo docência em Universidade Federal.

Um ponto a se destacar é o relato dos egressos a respeito da difícil tarefa em se viver de música: "é muito difícil viver de música no Brasil e o valor da bolsa é pequeno se comparado a demanda das contas a pagar (...)" (Comentário livre egresso18). A partir dessa fala, pode-se observar que para alguns egressos o valor da bolsa ofertada não reflete o aumento do custo de vida, uma vez que os valores da bolsa não sofrem

reajuste há pelo menos seis anos. Ver informações sobre o reajuste das bolsas relatado por Freitas (2019, s/n):

As bolsas de mestrado e doutorado estão congeladas há 70 meses, o último reajuste ocorreu em 1º de abril de 2013 [1], são praticamente seis anos sem, sequer, corrigir a inflação. Neste intervalo, as bolsas desvalorizaram 38,89% [2], como consequência os mestrandos têm uma perda aproximadamente igual a 583 reais mensais, e os doutorandos cerca de 855 reais por mês.

Um dos pontos fortes do Programa é o oferecimento de bolsas para a grande maioria dos mestrandos. Essa realidade foi manifestada pelos egressos nas respostas ao questionário.

Atuação profissional

Outro dado interessante na análise do material coletado, é o relato de um dos egressos que passou a orientar os trabalhos de conclusão de curso (TCC), no curso em que atua como docente. Para ele, foi com as orientações de TCC que passou a realizar, que surgiram pesquisas relacionadas à educação musical de pessoas com deficiência. O fato de orientar trabalhos de pesquisa levou esse egresso a obter promoção de nível no plano de carreira, bem como, a um melhor desempenho no índice geral de avaliação docente que ocorre dentro da instituição.

Na análise dos questionários, destacam-se, também, os relatos de alguns egressos que apontam para um amadurecimento profissional. Segundo eles, tornaram-se profissionais mais críticos e reflexivos a respeito de suas próprias práticas e passaram a ter uma maior compreensão do meio acadêmico, além do surgimento de novas oportunidades de emprego e reajuste salarial.

Avaliação do percurso formativo no Programa PPGMUS

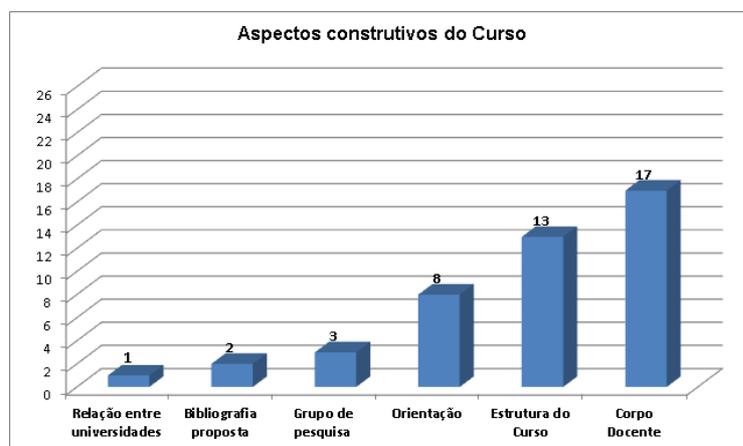
Quando questionados sobre os pontos positivos do PPGMUS, os egressos em sua maioria, colocam o Corpo Docente como sendo um dos principais pilares para o sucesso do curso "o corpo docente, embora pequeno, é muito qualificado, condição que se reflete na boa qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelos pós-graduandos" (Comentário livre egresso1). Ou ainda, "a orientação que tive foi muito produtiva e eficiente, pois o orientador sempre foi muito exigente em relação à qualidade do texto e da pesquisa em geral" (Comentário livre egresso23). Para esse egresso, o nível e

exigência do orientador e a seriedade do grupo de professores teria qualificado os resultados obtidos na dissertação.

Um dos respondentes faz menção aos projetos de pesquisa realizados pelos professores orientadores. Sobre a temática da inclusão, afirma, é pouco observada nos PPGs: "Considero que o programa é um dos poucos no Brasil a desenvolver pesquisas na área de música e inclusão, fato que me levou a estudar nessa instituição e no programa de pós-graduação" (Comentário livre egresso4).

Um outro aspecto destacado pelos egressos foi a estrutura de apoio e espaço físico do programa: "professores qualificados, acervos da biblioteca significativos, estrutura curricular significativa para a área de educação musical e boa estrutura, tanto física como de equipamentos" (Comentário livre egresso10). Ao se fazer a compilação das respostas esta temática obteve o segundo maior número menções. Dentre os apontamentos também tivemos egressos que mencionaram a importância dos grupos de pesquisa, a qualidade da bibliografia utilizada e a relação entre universidades.

Gráfico 3 – Pontos Positivos do PPGMUS



Fonte: Elaborado pelos autores

Nas análises das respostas relacionadas aos aspectos do programa que podem melhorar temos a sugestão de aumento no oferecimento de eventos científicos dentro da instituição, necessidade da formação de mais grupos de trabalho entre os alunos, os quais poderiam proporcionar maior integração e troca dos mestrandos. Também foram sugeridos a implementação de programas intercâmbios, ampliando as relações institucionais nacionais e internacionais para proporcionar maior troca de experiências dentro e fora do país.

Comentários livres

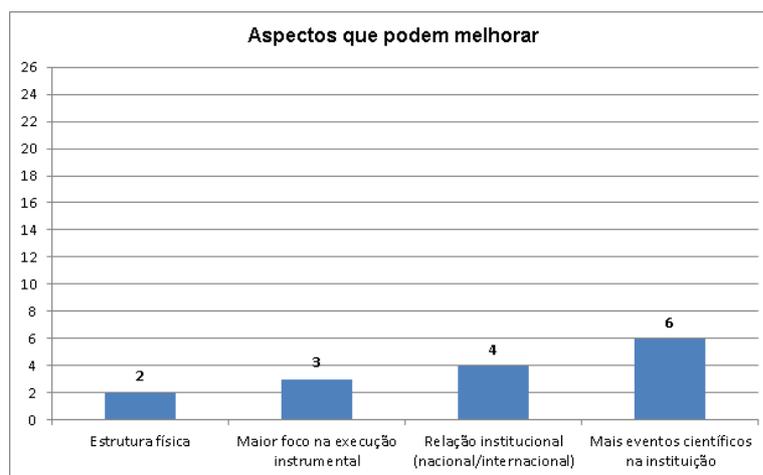
Tivemos na área de práticas interpretativas alguns egressos que gostariam de um foco maior na execução instrumental, "penso que no caso de práticas interpretativas, o recital deveria estar vinculado à pesquisa, para que possa haver uma integração e não duas grandes tarefas, como a dissertação e a defesa e preparar um recital nesse nível" (Comentário egresso8).

Alguns estudantes manifestaram o desejo de trabalhos práticos na disciplina de metodologia da pesquisa, indicando que poderia se ter "conteúdos que realmente irão proporcionar o mestrando entender e se desenvolver em todo o processo para a pesquisa, ou seja, tratando de pontos que, de fato, serão utilizados na dissertação" (Comentário livre egresso10).

Poucos estudantes apontaram para a necessidade de alguma melhoria e ampliação dos ambiente de estudo. Abaixo seguem algumas colocações que ilustram estas afirmações: "acredito que o nível de exigência geral deve ser um pouco maior quanto à performance, uma vez que estão formando músicos e não apenas acadêmicos"(comentário egresso20). Ou, então, "senti a necessidade ao final do estágio docente de ter atuado mais e interagido mais com os alunos da graduação"(Comentário egresso 23).

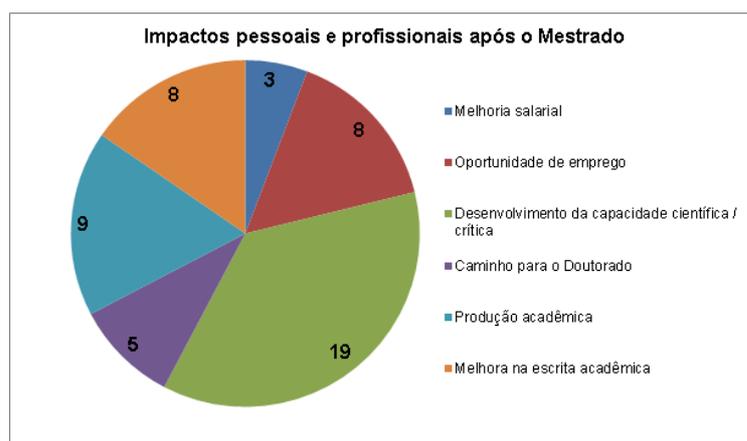
Um estudante também manifestou a necessidade do programa passar a oferecer apoio psicológico aos estudantes. Para ele "diante do número crescente de depressão, crise de ansiedade, crise de pânico e SPA (Síndrome do Pensamento Acelerado), acredito ser muito relevante os professores e funcionários passarem a ter um olhar para esses problemas."(Comentário egresso10)

Gráfico 4 – Pontos a melhorar no PPGMUS



Uma das questões do nosso instrumento de coleta de dados teve o propósito de investigar que tipos de impacto nas atividades pessoais e profissionais poderiam ser destacados pelos egressos, a partir da realização do mestrado em música na UDESC. Foi possível observar que a maioria dos estudantes se refere ao curso como uma oportunidade para melhoria de vários aspectos na vida pessoal e acadêmica. Apontam para a capacidade analítica, crítica e científica, seguido da produção acadêmica, impulsionada pelas tarefas propostas, leituras e imersão no ambiente científico, o qual resulta também na melhoria da escrita.

Gráfico 5 – Impactos PPGMUS



Pode-se observar que os mesmos egressos que se manifestaram sobre o mestrado ter proporcionado a eles uma melhor colocação no mercado de trabalho, também apontam para uma melhora na organização lógica e na capacidade da escrita,

conforme explicita o egresso a seguir: "o mestrado foi a etapa da minha vida na qual comecei a entender o que significa um processo de pesquisa mais aprofundado" (Comentário egresso²³).

Houve, ainda, menção para as novas oportunidades de emprego, caminho natural para o ingresso em curso de doutorado e, por fim, possibilidade de avanço no plano de carreira e melhoria salarial.

Considerações Finais

A realização desta pesquisa buscou apresentar dados que contribuem para uma reflexão sobre a importância do programa de pós-graduação em Música, em Santa Catarina e também para a região sul do Brasil, visto que muitos egressos são naturais dos estados vizinhos como Rio Grande do Sul e Paraná, em maior número, mas também há registro de estudantes de todas as outras regiões.

O uso do questionário *online* mostrou-se uma ferramenta eficaz no que diz respeito a coleta de dados, pois facilitou a comunicação entre pesquisador e público alvo, e possibilitou a concretização do levantamento e análise de dados em curto período de tempo. Contudo, é preciso reportar a baixa adesão dos estudantes que ficou em 46.4%. Esse índice, portanto pode não ser representativa para uma análise quantitativa, mas de todo modo, os comentários livres possibilitaram apresentar elementos qualitativas que elucidam o pensamento dos participantes.

A realização da escrita acadêmica em equipe foi um excelente exercício, nem sempre fácil, mas que contribuiu para um aprendizado importante, uma vez que fez parte de trabalho prático de experimentação dos conteúdos trabalhados na disciplina de Educação Musical e Pesquisa.

Ao concluirmos esse artigo podemos utilizar a frase de um dos respondentes, pois ela realmente sintetiza todas as observações realizadas: "O PPGMUS é um programa transparente, que busca incentivar a pesquisa e se preocupa com o processo de desenvolvimento. Está aberto a pesquisas dos mais variados temas, sempre buscando inovar seja no currículo ou até mesmo no próprio processo seletivo."

Fica claro na análise dos dados a importância que o PPGMUS teve na vida e na atuação profissional dos egressos que passaram a ter um outro olhar para o conhecimento acadêmico, se interessando na maioria dos casos na continuidade de seus estudos e constante processo reflexivo de sua prática. Dessa forma podemos concluir,

em linhas gerais, que o Mestrado impulsionou a vida acadêmica e profissional na área de atuação de cada egresso, ampliando o conhecimento e aprimorando o fazer profissional e acadêmico.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O Professor pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Fundação CAPES - sala de imprensa, notícias: “Mudanças na ficha de avaliação valorizam qualidade dos programas”. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/sala-de-imprensa/noticias/9370-mudancas-na-ficha-de-avaliacao-valorizam-qualidade-dos-programas> Acesso em 07 de jun. 2019.

BRASIL. Fundação CAPES, Documento de Área, 11 Artes. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/Artes.pdf Acesso. 24 de jun.2019

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, G. Colombo. O reajuste das bolsas de pós-graduação é urgente e necessário! *ANPG (Associação Nacional de Pós-Graduação)*, São Paulo, 04 de fevereiro de 2019. Disponível em:

<http://www.anpg.org.br/04/02/2019/o-reajuste-das-bolsas-de-pos-graduacao-e-urgente-e-necessario/> Acesso em: 14 de junho de 2019.

LUHNING, Angela de Lima; SILVA, Laurisabel de Ana Da; PEREIRA, Márcio; JUNIOR, Moacir Cortes. Atuações profissionais de egressos do PPGMUS da UFBA. In: XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Música, Manaus, 2018, *Anais...* Manaus 2018, pgs. 1-10.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ORTIGOZA, Silvia Aparecida Guarnieri; POLTRONIÉRI, Lígia Celoria; MACHADO, Lucy Marion . Philadelpho. A atuação profissional dos egressos como importante dimensão do processo de avaliação de programas de pós-graduação. In: *Soc. & Nat.* - nº2, p. 243-254, maio/ago. 2012.

UDESC. Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS). *Projeto Pedagógico* (2016) Disponível em: <http://secon.udesc.br/consuni/resol-anexos/2016/009-2016-cni-anexo-unico.pdf> Acesso em 08 de jun. 2019.

UDESC. Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS). (2018). *Projeto Pedagógico*. Disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/ppgmus/sobre> Acesso em 08 de jun. 2019.

ZAIDAN, Samira; CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; OLIVEIRA, Bernardo J.; DA SILVA, Patrícia Gomes Carneiro. Pós-Graduação, Saberes e Formação Docente: Uma Análise Das Repercussões Dos Cursos De Mestrado e Doutorado Na Prática

Pedagógica De Egressos Do Programa De Pós-Graduação Da Faculdade De Educação Da UFMG (1977-2006). *Educação em Revista* - nº1, V.27, p. 129-160, abr. de 2011.

IMPACTOS NA ATUAÇÃO DE EGRESSOS (AS) DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES PROFARTES (2014 E 2016)¹

GOMES, Alessandro²

Mestrando do Programa ProfArtes (UDESC)

BESEN, Carlos Leonardo M. P.

Aluno especial do PPGMUS(UDESC)

ANDRADE, Israel³

Mestrando do Programa ProfArtes (UDESC)

SILVA JUNIOR, Jonas da⁴

Mestrando do Programa ProfArtes (UDESC)

SANTOS, Sandro Roberto dos⁵

Aluno especial do PPGMUS (UDESC)

Resumo: O texto apresenta um panorama da realidade profissional e acadêmica dos egressos do curso de Mestrado Profissional em Artes e tem por objetivo identificar as produções e verificar os impactos e desdobramentos a partir das atividades profissionais realizadas pelos participantes da pesquisa após a conclusão do curso. Como técnica de pesquisa e instrumento de coleta de dados foi elaborada um questionário composto por dez sessões e disponibilizado eletronicamente. Os resultados apontam que os (as) egressos (as) divulgaram seus trabalhos integralmente ou parcialmente, a ampla maioria manifestou interesse em ingressar no Doutorado e que metade dos participantes é egressa (as) da área musical, predominando atuação docente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação. Pós-graduação. Egressos ProfArtes.

¹ O presente artigo é resultado de um trabalho realizado na disciplina “Educação Musical e Pesquisa” do Programa de Pós-graduação em Música da UDESC, ministrado pela Profa. Dra. Regina Finck Schambeck.

² E-mail: alessandrogomes@seed.pr.gov.br

³ E-mail: rael.andrade.arte@gmail.com

⁴ E-mail: jonasbass@hotmail.com

⁵ E-mail: sandrorsantos@hotmail.com

1. Contextualização e objetivos

No Brasil, pelo menos até o início do ano de 2019, a pesquisa acadêmica em nível de pós-graduação era algo que vinha paulatinamente se consolidando, através de aberturas de novos programas, ampliação e variação das linhas de pesquisas, incentivo por meio de bolsas e editais de pesquisa. Diante disto, surge a necessidade de criar mecanismos de avaliação desses programas em vários quesitos, dentre eles o nível de inserção social dos cursos de pós-graduação, que pode ser obtido com dados sobre egressos¹. Em 2018, a proposta de revisão da ficha utilizada para avaliação dos programas de Pós-Graduação conduzida pela CAPES, teve como ponto convergente/recorrente o acompanhamento de egressos.

Nesse sentido, o que se apresenta a seguir alinha-se ao propósito de acompanhar as pesquisas, ou seja, de saber o que vem sendo produzido no âmbito acadêmico. Quais as expectativas de cursar pós-graduação? Quais os impactos da mesma na vida dos egressos? São todas questões que vêm surgindo e que estão sendo investigadas pelos próprios programas de pós-graduação quando se debruçam sobre a necessidade de entender sua própria realidade e dinâmica.

No âmbito da Pós-graduação em Música, algumas iniciativas vêm sendo tomadas, como por exemplo, a pesquisa publicada em 2018 pelo PPGMUS da UFBA que discorre sobre a atuação profissional de seus egressos:

(...) o objetivo geral deste artigo é contribuir para a discussão de caminhos formativos do corpo discente da pós-graduação em música, em face de preparação formadora do corpo docente e, igualmente, a reflexão sobre as efetivas possibilidades de atuação profissional, tendo como foco principal aquelas atuações que se dão fora da docência em IES”. (LUHNING ET AL, 2018, p. 3).

Ante a pertinência do tema em questão, o presente artigo tem por objetivos identificar as produções e verificar os impactos do curso de Pós-graduação em música da UDESC a partir das atividades profissionais realizadas pelos participantes da pesquisa, avaliando os desdobramentos acadêmico-profissionais após a conclusão do curso. Com base na amostragem em análise deduzem-se quais direções foram tomadas após a graduação e

¹ O relatório técnico DAV 1/2017 da Capes intitulado “Egressos da Pós-graduação: Áreas Estratégicas” reúne dados de egressos no período de 1996 a 2014 e analisa a formação e atuação de mestres e doutores diante das diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Pós-graduação de 2005-2010 e 2011-2020.

pós-graduação de alunos egressos através de um questionário, levantando dados através de uma planilha digital esperando um retorno por parte dos integrantes da lista pesquisada.

2. Metodologia

A pesquisa propõe-se inicialmente a coletar dados dos 40 egressos do curso ProfArtes dos anos de 2014 e 2016, uma vez que compõem os sujeitos da pesquisa pós-graduados e, até o momento, somente essas duas turmas possuem integrantes com o status de curso concluído. Em função disso, os alunos ingressantes em 2018 não foram incluídos.

O curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) surgiu da necessidade de ofertar formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* para profissionais inseridos na educação básica, contribuindo para a formação/qualificação dos profissionais que atuam nesta etapa da educação e produzindo pesquisa/conhecimento que possua uma real inserção na educação básica, refletindo, portanto, a realidade das escolas, das salas de aula, dos pátios escolares e da gestão da educação básica no âmbito da pesquisa acadêmica¹.

Como técnica de pesquisa e instrumento de coleta de dados foi elaborada um questionário composto por dez sessões e disponibilizado eletronicamente na plataforma Google Forms², que conteve um número variado de questões abertas e fechadas. Como os egressos estão dispersos espacialmente e o tempo da pesquisa curto, além de que, o intuito da mesma era traçar um perfil pessoal e os caminhos profissionais/acadêmicos pós-formativos destes egressos, o questionário eletrônico se apresentou como um instrumento bastante viável.

¹ No art. 1º da resolução 001/2016 que normatiza o programa, está declarado que o mesmo “[...] visa à capacitação de professores de Artes para o exercício da docência no Ensino Básico, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País” (CONSEPE, 2016, s/n).

² O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Fonte <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-ghml>

As seções dividiram-se em perguntas como: identificação pessoal (nome, ano de ingresso e da defesa), desdobramentos de suas pesquisas (publicações integrais ou parciais), identificação da situação acadêmica atual, área de atuação profissional, movimentação profissional resultante do curso, pesquisas realizadas após ingressar, aspectos positivos e aspectos a serem melhorados no mestrado e impactos pessoais oriundos da vivência da pós-graduação.

3. Fundamentação conceitual da pós-graduação e formação proposta do ProfArtes

O curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Artes- ProfArtes, resultado de uma parceria entre diversas universidades espalhadas pelo Brasil e possui coordenação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e encontra-se com sua terceira edição em andamento. Até a presente data já se formaram no programa ProfArtes, com o título de Mestre em Artes 40 pessoas, sendo 27 no ano de 2014 e 13 em 2016.

Ainda no capítulo 1 do Regimento 001/2016 do CONSEPE, relativo às finalidades, o Art. 3º declara que o programa possui como área de concentração “o Ensino de Artes, com as seguintes linhas de pesquisa/atuação: a) Processos de ensino, aprendizagem e mediação em artes; b) Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.” (CONSEPE, 2016).

O último edital de ingresso ao programa, publicado em 2018 descreve cada uma das linhas de pesquisa:

a) **Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes:** Esta linha investiga os processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, relacionando as práticas formativas e suas conexões com as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música, do Teatro, além de seus desdobramentos midiáticos. Concentra-se nessa linha estudos que aproximam as práticas artísticas e os processos de ensino.

b) **Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes:** Esta linha volta-se para as relações entre as abordagens teóricas e metodológicas relativas ao ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música, do Teatro, além de seus desdobramentos midiáticos. Concentram-se nessa linha estudos dedicados ao recorte metodológico e experimental das práticas em sala de aula. (UDESC, 2018, s/n)

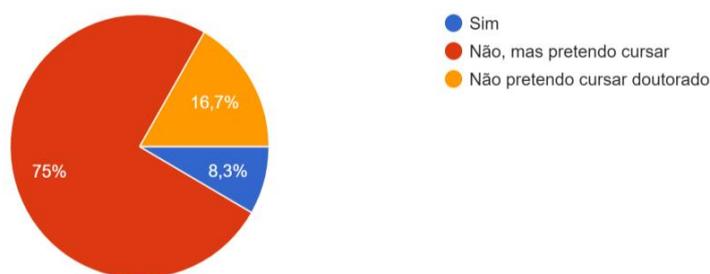
Cabe ainda destacar que o programa apresenta diferenças em relação ao mestrado acadêmico não somente no que diz respeito à concentração das pesquisas nas práticas de educação em arte voltadas para a educação básica, mas também em seu aspecto organizativo. Por exemplo, diferentemente dos programas de pós-graduação em nível de mestrado acadêmico, o ProfArtes não possui obrigatoriedade da realização do estágio-docência, e prevê o cumprimento de 420 (quatrocentos e vinte) horas em disciplinas, correspondendo a 6 (seis) disciplinas obrigatórias e 2 (duas) optativas. Além de que, como Trabalho de Conclusão do curso, o mestrando pode trilhar três caminhos distintos: “1. Apresentação de proposta didática aplicada ao contexto da Educação Básica acompanhado de artigo científico. 2. Processos de criação em artes no contexto da escola acompanhado de artigo científico. 3. Dissertação sobre o Ensino de Artes.” (UDESC, 2016)

4. Tópicos de discussão

O questionário elaborado para esta pesquisa foi enviado para 40 egressos das turmas dos anos de 2014 e 2016 participantes do programa do Profartes, obtivemos 13 respostas, sendo sete de 2014 e cinco de 2016, correspondente a 30% dos egressos (validação). Os egressos concluíram seus trabalhos, dissertação, proposta pedagógica ou intervenção artística entre os anos de 2016 e 2018. Em relação à divulgação e repercussão dos trabalhos produzidos no Programa de Pós-graduação, 54,5% informaram que seus trabalhos foram publicados integralmente, 9,1% parcialmente como artigos em periódicos, 18,2% parcialmente em anais de eventos, e 18,2% em outros formatos.

Os egressos que responderam o questionário em sua maioria têm o desejo de continuar sua formação e ingressar em curso de doutorado, como aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 1 Intenção de cursar Doutorado

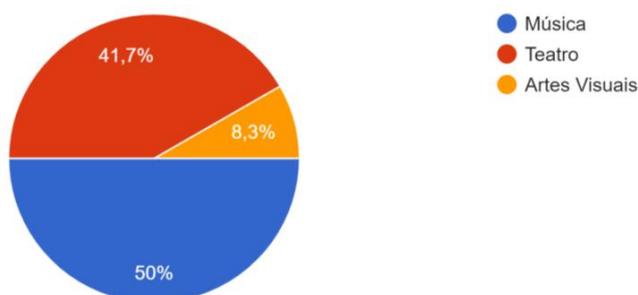


Fonte: Autores a partir do resultado dos formulários

Houve o questionamento de não ter a linguagem dança no programa ProfArtes. Este fato pode estar relacionado com o ainda não oferecimento do curso desta linguagem artística pelas instituições de ensino superior integradas ao ProfArtes.

Em relação à área de atuação os egressos que nos deram a devolutiva da pesquisa se dividiram entre as áreas de música e teatro. As artes visuais, embora seja muito presente nas escolas básicas obtiveram menos representantes nas repostas como aponta o gráfico.

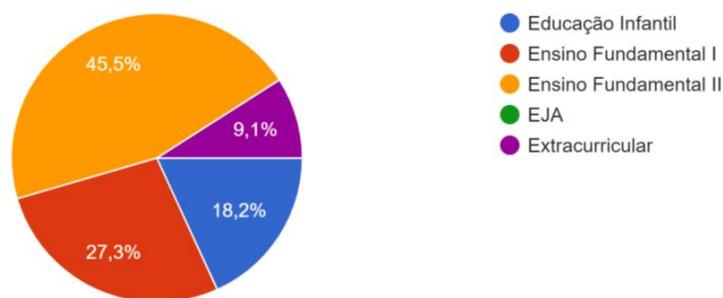
Gráfico 2. Área de atuação



Fonte: Autores a partir do resultado dos formulários

A área do ensino básico também foi tema de pergunta do formulário enviado aos egressos:

Gráfico 3. Área do Ensino Básico



Fonte: Autores a partir do resultado dos formulários

Vale ressaltar a lembrança do (Ensino Médio Técnico) apontado por um dos entrevistados por faltar esta opção como resposta no formulário.

Podemos observar um empate na questão relacionada como o mestrado modificou sua atuação profissional. Aos egressos que apontaram mudanças em sua prática podemos apontar mudanças de paradigmas onde o entrevistado relata que modificou seu olhar positivamente com relação aos estudantes e o fez “repensar e me colocar no lugar de estudante, inclusive no momento de avaliar e entender que é necessário, ao ensinar arte, desenvolver habilidades nos estudantes” (egresso 1).

O fato dos egressos continuarem a realizar pesquisas após o mestrado também foi um alvo de pesquisa do formulário, 66,7% responderam que não continuaram realizar pesquisas, enquanto 33,3% continuam a atuar como pesquisadores. Algumas pesquisas apontadas pelos egressos estão relacionadas a temas como: formação de arte no ensino fundamental, proposta curricular do território catarinense, análise sobre dança contemporânea e cultura material: por uma abordagem econômica solidária, indefinindo fronteiras na música: uma análise sobre o grupo Uakti, potências Híbridas: uma análise da cultura pop-sul coreana como arte em campo ampliado na indústria cultural, a dança como proposta política de resistência, corpocidade: uma análise sobre micropolíticas de resistência na performance "mercúrio líquido" e caminhos da presença: com sentido outras/os bailarinas/os possíveis.

Os egressos apontaram como pontos positivos do mestrado ProfArtes “a relação direta com a realidade escolar”. Relatam que se encontram dificuldades em pensar a educação estando fora do contexto escolar, além da importância da educação ser objeto de pesquisa, “a realidade da educação pública brasileira, deve ser colocada em

perspectiva nas pesquisas que fazemos, pois se configura como contexto primordial e imprescindível para uma leitura/possibilidade profícua de/para transformação social” (egresso 2). Outros pontos positivos citados foram o comprometimento e a qualidade profissional do corpo docente, e a grade curricular relatada como sendo significativa na construção do conhecimento.

Como pontos que poderiam melhorar os egressos relataram dificuldades nas disciplinas feitas na modalidade a distância, questões como a organização da disciplina e a falta de aprofundamento das discussões foram algo a se refletir. Apesar da maioria das respostas apontarem como satisfatória a pesquisa ser realizada no ambiente de trabalho dos egressos, foi visto como dificuldade conciliar o curso de mestrado com o trabalho em sala de aula. Muitos egressos relataram que não conseguiram redução de carga horária, ou outra flexibilidade de seus horários em seu ambiente de trabalho que pudessem possibilitar uma maior dedicação à pesquisa.

5. Reflexão final

A pesquisa apresentada partiu do desafio de ter sido realizada e redigida a cinco mãos, contando com a orientação da Professora da disciplina “Educação Musical e Pesquisa, o que se mostrou uma experiência interessante tendo em vista o compartilhamento de informações e a produção acadêmica coletiva”.

A importância do Mestrado Profissional em Artes, que forma e qualifica profissionais atuantes na Educação Básica, pode ser percebida pelos reflexos nas realidades das escolas e salas de aula, que passam a contar com professores pesquisadores. Por outro lado, os impactos e desdobramentos do curso de Pós-graduação em Artes podem ser observados pela análise de dados de seus egressos, como por exemplo, a partir das atividades acadêmico-profissionais.

Foi possível perceber algumas lacunas no questionário realizado, que deixaram de fornecer dados para análise em relação, por exemplo, à capilaridade e grau de abrangência desse curso que poderia ser verificado sabendo de onde vieram e onde estão atuando os sujeitos da pesquisa. Os resultados obtidos apontam que os (as) egressos (as) divulgaram seus trabalhos seja integralmente ou parcialmente. A ampla maioria manifestou interesse em ingressar no Doutorado. Metade dos participantes é

egresso (as) da área musical, predominando atuação docente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Dentre os pontos positivos da Pós-graduação na carreira dos egressos (as) destaca-se a contribuição nas práticas pedagógicas realizadas após o curso bem como uma mudança de paradigma no olhar sobre a relação professor/aluno e na avaliação das habilidades desenvolvidas com o ensino da arte. Além disso, o comprometimento e qualidade profissional do corpo docente bem como a grade curricular do curso foram destacados com grande satisfação.

Como pontos negativos verificados, pode-se destacar que praticamente dois terços dos participantes, muito embora tenham manifestado interesse em ingressar no Doutorado, não continuaram a realizar pesquisas após o curso. Além disso, houve relatos de dificuldade nas disciplinas realizadas na modalidade à distância e em relação à maior disponibilidade de tempo para conciliar a carga horária do mestrado com a atuação profissional. Muitos egressos (as) relataram que se houvesse flexibilidade de horários e redução da carga horária no ambiente escolar maior seria sua dedicação à pesquisa.

Percebe-se a necessidade de uma prática de observação que presume um estudo dos fins, da técnica para completá-las e das circunstâncias da realidade, na qual esses fins se realizam e até mesmo se alteram, com o exercício constante da consciência. (VASQUEZ, 1977 apud LOBATO, 2007).

Consegue-se notar neste relato, de uma forma global, que o ProfArtes contribui para uma formação mais sólida dos saberes musicais e gera condições favoráveis na presente realidade de ensino.

Com a formação no ProfArtes obtém-se uma inserção de atividades musicais na prática pedagógica, mostrando-se uma ligação das atividades musicais desenvolvidas na disciplina e nos seus fundamentos, com o estabelecimento da Educação Musical e gerar conteúdos teóricos relevantes ao estudo.

Relevando ainda, adaptando de Vasquez, (1977 apud Lobato, 2007, p. 93) repara-se que o Profartes gera concepção de Educação Musical como referência para a prática, e o âmbito musical perde a fragilidade da formação, gerando uma práxis mais

reflexiva dos professores, contribuindo para um processo pedagógico em si, a partir da teoria, que viabiliza a consciência da prática e de si mesma.

Contextualizando também, em Lobato, 2007, p.94, “(...) estamos diante de um círculo vicioso: a ausência da formação musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental deve-se em parte à falta de formação musical do professor e, ao mesmo tempo, essa ausência constitui um dos limitadores para a formação pedagógico-musical, uma vez que inclui saberes musicais que deveriam ser construídos desde o início da escolarização”.

Embasando-se na afirmação acima se pode inserir o Profartes como vetor direcionador da educação musical quebrando o círculo vicioso citado, que é presente, e pode ser relevado com a positiva contribuição da educação musical mais consciente, didática respeitando os momentos pedagógicos mais transformadores.

REFERÊNCIAS

LOBATO, Walkíria Teresa Firmino. *A Formação e a Prática Pedagógico-Musical de Professores Egressos da Pedagogia*. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. BRASÍLIA-DF. 2007

LUHNING, Ângela et. al. *Atuações profissionais de egressos do PPGMUS da UFBA*. XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Manaus. *Anais...* 2018.

UDESC. EDITAL Nº 03/2018, *EXAME NACIONAL DE ACESSO A O MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROF-ARTES)*. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/4021/003_Edital_2018___FINAL_profartes_1519135650562_4021.pdf Acesso em 28 jun.de 2019.

UDESC. Relatório técnico DAV 1/2017 da Capes intitulado “Egressos da Pós-graduação: Áreas Estratégicas”. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/19122018_Cartilha-DAV-Egressos.pdf Acesso em 19 jun. de 2019.

UDESC. Resolução 001/2016, de 25 de fevereiro de 2016, CONSEPE, que trata da normatização do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Artes disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/2893/001_2016_cpe_15030711469071_2893.pdf Acesso em 19 jun. de 2019.

Trabalhos realizados pelos egressos respondentes do formulário

- AMARAL, Marco Antônio do. *Iniciação ao Ensino de Trompete para crianças: Proposições pedagógicas*. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes, Florianópolis, 2018.
- COSTA, Ramiro Antônio. *Orquestra de cordas na sala de aula: o Método Recepcional no Ensino de Música do Instituto Federal de Santa Catarina*. Proposta Pedagógica (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, mestrado em Artes, Florianópolis, 2016.
http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/artigo_ramiro_site.pdf. Acesso em 02 jun. de 2019.
- GONÇALVES, Rafael Martins. *Perspectivas de professores de Música sobre o uso da percussão no Ensino Fundamental*. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2016.
- GRECA, Juliana Maria. *UTFPR: em que a dança pode ser boa para isso*. In: IV CEPIAL, 2015, Osorno. *Cultura y educación para la integración de América Latina*.
- MORAES, Jefferson Araújo. *Sentidos da Experiência Teatral no Ensino Médio: Análise do processo Renata como ação artístico-pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade do Estado de Santa Catarina, mestrado em Artes, Florianópolis, 2016.
https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/6626/Disserta__o_Jefferson_Araujo_Moraes__PROF_ARTES_15560446912673_6626.pdf. Acesso em: 02 de jun. 2019.
- OLIVEIRA, Bárbara Amaral. *Miau: Clara canta para as estrelas*. Proposta Pedagógica sobre o cantar. Universidade do Estado de Santa Catarina, mestrado em Artes, Florianópolis 2018.
- SOLER, Nathalie. *A rua que passa pela escola leva a escola para a rua: Material pedagógico para criação de cenas de intervenção urbana*. Universidade do Estado de Santa Catarina, mestrado em Artes, Florianópolis, 2016.
- WERLANG, Rodrigo Pivetta. *O ensino de música na disciplina de Artes em um curso técnico integrado ao ensino médio no Instituto Federal Catarinense*. Campus Videira-SC. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade do Estado de Santa Catarina, mestrado em Artes, Florianópolis, 2016.

EDUCAÇÃO MUSICAL E DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO ON- LINE DAS PRODUÇÕES (2008 – 2018)

D’ESPINDULA, Cleber¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Este trabalho é resultado parcial de uma pesquisa em andamento cujo objetivo principal é organizar as produções científicas que abordam a deficiência visual e sua relação com a música, organizando-as a partir de um recorte de tempo de 2008 a 2018. Neste artigo, apresenta-se uma revisão breve dos materiais e adaptações para a acessibilidade do estudante cego. Com o tema educação musical e deficiência visual verificou-se que diversas instituições fazem pesquisas sobre assunto em questão, todavia, poucas tem o devido alcance para o público leigo e para aqueles que apresentam deficiência visual. Com o objetivo de sistematizar essa produção foram feitos levantamentos bibliográficos *on-line* em páginas de busca, como o Google Acadêmico, revistas de educação e de educação musical, e de simpósios e congressos relacionados à música, no intuito de organizar as produções científicas relacionadas ao tema. Desta forma, ao final da pesquisa realizada no formato de levantamento bibliográfico, pretende-se relacionar todas as publicações encontradas observando-se a autoria, o espaço de atuação, o período e local onde o material foi publicado, com a finalidade de facilitar o acesso a essas produções.

Palavras-chaves: Educação musical; Deficiência visual. Levantamento bibliográfico.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação musical para estudantes com deficiência visual teve seu início no Rio de Janeiro, quando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha, em seu

¹ E-mail: cleber98@gmail.com - Bolsista de Iniciação Científica PROBIC

² E-mail: regina.finck@udesc.br –

currículo, a música, no entanto “não se tratava de valorizar o fazer musical como atividade acessível e significativa” (OLIVEIRA; REILY, 2014), mas sim o ensino musical tinha por principal objetivo “treinar trabalhadores capazes de exercer ocupações de artesão, cantor, instrumentista e afinador de piano” (OLIVEIRA; REILY, 2014).

Hoje diferentes instituições também tem a educação musical em seu currículo e quando é preciso ministrar música para alunos com deficiência visual há outros fatores que precisam ser levados em conta, visto que são poucas as instituições que tem condições de dar acesso para seus alunos aos materiais disponíveis, como, por exemplo, um banco de partituras em braille, recursos tecnológicos, a saber, impressora de partituras em braille, ou algum outro recurso educacional adaptado. De acordo com a literatura, essas dificuldades no apoio aos alunos cegos estão relacionadas com a falta de recursos, sejam eles de cunho financeiro ou de formação de profissionais treinados para atuar nesse campo de conhecimento. Pisos táteis, indicação nas portas, em braille, professores com treinamento específico deveriam ser pré-requisito nas instituições que recebem o público cego.

No campo das pesquisas para a acessibilidade na área de educação musical diversas instituições vêm produzindo trabalhos sobre a música para deficientes visuais. Contudo, apenas algumas destas conseguem ter um alcance para o público leigo e para os deficientes visuais. A maioria das pesquisas são publicadas em eventos específicos relacionados à música, como simpósios e congressos da área, e periódicos, como a Orfeu, Revista Brasileira de Educação Especial; Revista Brasileira de Educação; Revista Educação Especial; Revista MÚSICA HODIE; Revista Educação, Arte e Inclusão; Revista OPUS, Revista ABEM Associação Brasileira de Educação Musical e anais dos encontros e congressos.

A pesquisa que originou este artigo, tem por objetivo geral sistematizar a produção científica que aborda a deficiência visual e sua relação com a música, organizando as produções a partir de um recorte de tempo de 2008 a 2018. Ao final da pesquisa busca-se apresentar todas as publicações separadas por espaço de atuação, o período e local onde o material foi publicado, com a finalidade de facilitar o acesso ao material. Especificamente neste texto, apresenta-se uma revisão breve dos materiais e adaptações para a acessibilidade do estudante cego e que serão descritas, a seguir.

Materiais de acessibilidade para estudante cego

Geralmente cria-se um mito sobre a cegueira tornar as pessoas aptas para serem grandes músicos, conforme Finck (2008), a audição é uma forma das pessoas com deficiência visual se locomoverem e também, é a audição o sentido mais utilizado. Tem-se a certeza que o som para os deficientes visuais tem grande importância, por isso, para eles, a música é um objeto de grande importância e interesse (BONILHA; CARRASCO, 2009).

Como indicado pelos autores, há um grande interesse dos deficientes visuais para o estudo da música, desta forma, seria importante analisar e fomentar todas as problemáticas que envolvam o ensino da música dentro das instituições, contudo muitas dessas instituições não têm profissionais aptos a ensinar os deficientes visuais (BONILHA; CARRASCO, 2009).

Material Didático

Em relação aos materiais didáticos para alunos com deficiência visual podemos relatar inúmeras questões importantes às quais devem ser levadas em conta quando se tem em mente ensinar alunos com essa especificidade. Quando se pensa em um ambiente mais adequado para alunos com deficiência visual, deve-se pensar, também na sua independência, as salas devem ser pensadas para que não sejam um risco ao indivíduo, e eles não tropecem e/ou se machuquem. O chão tem que ser ajustado para que tenha o piso tátil e seja bem dimensionado de maneira que o estudante saiba, com plena certeza, para onde ele pode ir ou não (FREITAS, 2009).

Um ponto importante quando se refere a sala de aula é o detalhe do mobiliário, ele não deve ser modificado com muita frequência, o aconselhável é mantê-lo em uma mesma posição, sempre, para que o aluno consiga memorizar o espaçamento e sua localização, facilitando que ele não esbarre em nada. Podemos salientar um ponto de grande importância que é referente ao posicionamento do aluno na sala de aula, no qual seria interessante que ele estivesse em uma posição que lhe favoreça o ouvir o professor (FREITAS, 2009).

Em relação aos materiais didáticos enumeram-se equipamentos utilizados para a escrita Braille, como, por exemplo, o *reglete* (que é um equipamento mais para a escrita manual, conforme pode ser observado na figura 01) e o *soroban* (mais conhecido como ábaco). Outros materiais que se pode enumerar são os livros falados, os *softwares* com

letras ampliadas e/ou a vocalização, para que o aluno possa mexer em um programa ou em um sistema operacional que ele esteja utilizando. Há também os materiais adaptados, como pranchas ou presilhas, para não deslizar o papel (FREITAS, 2009).

Figura 01 – Kit para escrita em Braille: Reglete, prancheta e punção.



Fonte: Barbosa, 2009.

Sem dúvida, pode-se definir que com o ambiente melhor preparado para a educação especial voltada para os deficientes visuais tornará o aprendizado mais natural, de certo modo mais fácil, permitindo a humanização da vida do seu estudante, já que esses são recursos mínimos que deveria ter em uma instituição e em uma sala de aula (FREITAS, 2009).

Partitura Braille

A musicografia Braille é um sistema adotado por pessoas com deficiência visual para que possam ler e escrever em partituras. Ele foi criado originalmente por Louis Braille, criador de todo o sistema tanto da musicografia como da grafia em Braille, e por isso leva seu nome. Todo o desenvolvimento desse tipo de escrita proporcionou um grande avanço para as pessoas que precisam do recurso, já que amplia suas capacidades e permite que o indivíduo tenha uma grande autonomia, uma vez que ele pode ler e escrever suas partituras e ter uma vida mais independente (BONILHA; CARRASCO, 2009).

Como afirmam os autores, sabe-se que no Brasil há uma carência considerável de instituições que disponibilizam a musicografia Braille, desta forma a criação de acervos e incentivos a este tipo de iniciativa são de grande importância para proporcionar um estudo digno para os portadores de deficiência visual.

Software

Na questão tecnológica podemos nomear uma das primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Instituto Benjamim Constant, o *software* MusiBraille, este permite que o músico escreva uma linha melódica diretamente em braile e, ao mesmo tempo, essa linha melódica aparece em uma tela, na partitura, na versão em tinta, desta forma, este recurso facilita e muito um professor, em sala de aula, que tenha que lidar com alunos videntes e alunos com deficiência visual (SOUZA: OTA, 2011).

Félix (2015), em uma entrevista com alunos e professores de um projeto onde crianças e adolescentes com deficiência visual aprendem música, o Projeto Guri, (do município de São José do Rio Preto/SP), comenta que antes de ter o *software* MusiBraille um dos alunos aprendia música apenas de ouvido, depois que este foi disponibilizado, esse aluno pode vivenciar a verdadeira inclusão e isso o fez se sentir mais independente, não necessitando tanto da ajuda de outros para poder participar e aprender as músicas. Este programa, como relata a reportagem, foi criado em 2009, é totalmente gratuito, pode ser baixado diretamente da internet e tem por objetivo principal fomentar e facilitar a vida de pessoas com deficiência visual.

Sensibilização Tátil

Os materiais educacionais devem ter uma significação tátil ter um relevo, textura e formatos que proporcionem e facilitem o manuseio e estimulem novas descobertas e desenvolvam o aprendizado. Os objetos devem ser confortáveis, não devem machucar, e possuir pontas que causem desconforto. Estes recursos didáticos devem ser uma representação o mais próxima do real se for baseado em algum objeto que não se pode ter no momento. Outro detalhe importante é referente a sua resistência ele não deve ser frágil.

METODOLOGIA

Na pesquisa está sendo feito um levantamento de trabalhos acadêmicos sobre o tema Educação Musical e Deficiência Visual em que serão discutidos os temas e quais respectivos assuntos fomentaram novas pesquisas ou foram utilizados na mesma temática do mesmo autor em publicações posteriores.

Neste estudo buscou-se apoio na pesquisa exploratória, considerada adequada para pesquisas nas quais o pesquisador possa adaptar os parâmetros e as análises durante o processo da pesquisa.

Instrumento de coleta

Primeiramente foram definidas as palavras-chave Educação Musical e Deficiência Visual, as quais se utilizaria nos buscadores *online* para que pudesse ser feita uma pesquisa no Google Acadêmico. Também foi pesquisado no banco de teses e dissertações da Capes, via plataforma IBICT, em acervos digitais de bibliotecas universitárias, páginas de revistas de educação e de educação musical, de simpósios e de congressos para que se pudesse encontrar o máximo de documentos acadêmicos relacionados ao tema.

RESULTADOS PARCIAIS

Com a pesquisa ainda está em andamento, até o presente momento, somente o levantamento exploratório foi realizado, e nele buscou-se todos os possíveis trabalhos e artigos que possam fazer parte do escopo final da pesquisa. Foram encontrados a cinquenta trabalhos.

Esse material está sendo sistematizado mediante a análise dos dados coletados e organizados em categorias, ressaltando-se assuntos e temáticas que já foram exploradas e apontando possíveis eixos a serem explorados no futuro.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, L. M. M. *Reglete e Punção: Instrumentos para “Escrita” Braille*. Guaratinguetá/SP, 2009. In: Braillu Mais Multiplicando Ações Inclusivas. Guaratinguetá/SP, 2009. Disponível em: <<http://braillu.blogspot.com/2009/07/reglete-e-puncao-instrumentos-para.html>>. Acesso em 30 de maio de 2019.
- BEZ, J. J. V. *O desenvolvimento da Aprendizagem da Célula em modelos didáticos táteis para alunos cegos e de baixa visão*. Francisco Beltrão/PR, 2013. In: Paraná. Secretaria de Educação. [S.l.], 2013. Pág. 08. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_bio_pdp_joseli_jany_vieira_bez.pdf>. Acesso em 04 de junho de 2019.

BONILHA, F. F. G. CARRASCO, C. R. *A música na ponta dos dedos: ensino e difusão da leitura e escrita musical em Braille*. Campinas/SP, 2009. Disponível em:

<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem03/COLE_3973.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2019.

FÉLIX, H. *Tecnologia ajuda cegos a ensinar e aprender música*. São José do Rio Preto, 2015. In: Diário da Região. São José do Rio Preto, 2015. Disponível em:

<https://www.diariodaregiao.com.br/_conteudo/cultura/tecnologia-ajuda-cegos-a-ensinar-e-aprender-musica-1.356641.html>. Acesso em 26 de maio de 2019.

FINCK, Regina. Prodígios musicais: A questão do talento nos processos de reprodução musical de deficientes visuais. In: XI ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2008, Santa Maria. *Anais...* Florianópolis, 26 e 27 maio 2008. Disponível em:

http://musicografia.weebly.com/uploads/1/1/2/4/11245254/finck_regina-50.pdf Acesso em: 10 junho 2019.

FREITAS, O. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009, 132p. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equipamentos.pdf>>. Acesso em 29 de maio de 2019.

OLIVEIRA, L. A. C. de. REILY, L. H. *Relatos de Músicos Cegos: subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência visual*. Marília/SP, 2014. In: Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 3, p. 405-420, Jul.-Set., 2014. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/06.pdf>>. Acesso em 19 de maio de 2019.

SOUZA, R. M. V. de. OTA, R. *A inclusão do aluno cego em aulas de música: relatos e observações*. [S.l.], 2009. In: Música e Inclusão. [S.l.], 2009. Disponível em:

<https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/souza-rafael-a-inclusao-do-aluno-cego-em-aulas-de-musica-basica_relatos-de-experiencia.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2019.

O ENSINO PERFORMÁTICO- MUSICAL INICIAL DO SAXOFONE

BACKES, Éverton¹

Escola de Música Villa-Lobos – Joinville

Resumo: Esta comunicação oral pretende apresentar uma proposta de pesquisa a ser desenvolvida tendo como um dos objetivos futuro a investigação de quais metodologias e qual prática didática é empregada nas aulas de iniciação ao instrumento/performance pelo professor(a) de saxofone, mapeando estas metodologias e didática para jovens estudantes na cidade de Joinville, disponibilizando posteriormente estes procedimentos metodológicos para a prática da docência performática. Um dos critérios a serem investigados é a formação do professor, se ela é em bacharelado, licenciatura, técnico ou autodidata. Buscam-se respostas sobre os aspectos iniciais do conhecimento performático-musical, por meio de um estudo de caso. Pensa-se em realizar entrevistas com professores de escolas alternativas ou com professores autônomos e na sequencia analisá-las, tendo como referencial na Educação Musical Sloboda e no Saxofone Alonso.

Palavras-chave: Educação Musical; Iniciação performática; Saxofone

Contextualização do professor/performer

Em nosso país possuímos performers musicais de alto nível que desenvolveram seu conhecimento musical e habilidades instrumentais muitas vezes como “autodidatas”. Ocasionalmente alguns destes músicos, buscam instituições de ensino superior para aprimorarem o seu conhecimento e habilidade instrumental, bem como otimizar o tempo de estudo. Nem todos conseguem ou desejam ingressar em um curso acadêmico, mesmo assim continuam desenvolvendo suas habilidades individualmente (autodidata) e são reconhecidos por elas atuando no cenário musical em diversas facetas.

¹E-mail: contato@evertonbackes.com

O músico-professor é um profissional cuja formação foi orientada para o exercício de atividades artísticas na área da música. Sua atividade docente é colocada em segundo plano, embora ela seja frequentemente, a mais constante e a que assegura uma remuneração regular. A atuação como docente desenvolve-se prioritariamente nas escolas de música alternativas e em aulas particulares, voltadas especialmente para a música popular brasileira. Na perspectiva dos alunos, a competência docente do músico-professor revela-se em seu desempenho artístico-musical, comprovado em situações de *performance*. (REQUIÃO, 2002)

Desta forma temos duas ramificações na formação: A primeira, é quando alguns músicos desenvolvem seu conhecimento individualmente (autodidata) ou com outros músicos (mestres por notório saber) que também não tiveram uma formação acadêmica. Posteriormente este músico pode se deparar com uma situação similar a sua própria formação, ou seja, o paradoxo de ministrar aulas para pessoas interessadas em desenvolver o conhecimento musical ou de um instrumento específico. Sendo que nesta trajetória de estudos do instrumento e da música não desenvolveram uma formação pedagógica para transmissão do conhecimento.

No caso específico da educação musical, a formação e a prática musical do professor precisam ser constantemente realizadas junto à sua formação pedagógica. Trata-se do saber disciplinar correspondente ao campo da música e do saber pedagógico da educação sendo vividos e contextualizados por meio de experiências variadas. O educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa. (BELLOCHIO, 2003)

A segunda ramificação na formação do músico, é quando ele procura o aperfeiçoamento acadêmico em *performance* (bacharelado) e conclui seus estudos neste meio, mas se depara com a necessidade de ministrar aulas e por vezes não está preparado para isso, pois também não possui formação pedagógica para transmissão do conhecimento.

O professor de instrumento musical é o músico instrumentista, embora sua formação no curso de Bacharelado seja direcionada exclusivamente para a execução musical [...]
[...] Pela formação específica dirigida para a formação do músico executante, pelo pouco contato com outras áreas do conhecimento, como Pedagogia ou Psicologia, pela ausência de disciplinas voltadas ao ensino do instrumento e pela pouca bibliografia específica a respeito do assunto disponível no Brasil, é comum o músico ter

dificuldades em complementar sua formação. (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 28 – 29)

Seguindo esta linha de raciocínio podemos perceber que a formação do(a) professor(a) que compõe o setor de aulas de instrumento (performance) é fragmentada, não apresentando uma forma contínua de saberes relacionados ao ofício docente, podendo não proporcionar linearmente o desenvolvimento homogêneo do futuro performer e entrando no seu próprio paradoxo. Podemos entender desta maneira em algumas situações a distorção dos conteúdos performáticos pela mídia impressa, televisiva, vídeo aulas e principalmente conteúdos fragmentados na internet.

Historicamente, ser músico e ser professor tem sido uma questão que perpassa o status social e acadêmico, a relação com o conhecimento, a dualidade da identidade profissional e as experiências pessoais, escolares e profissionais. (MATEIRO, 2015)

Prerrogativas de desenvolvimento

Para compreendermos quais prerrogativas o professor de instrumento se utiliza para abordar os alunos e como ele passa as mesmas para eles é importante ressaltar que não podemos ficar engessados na técnica, pois a partir do desenvolvimento dos estudos performáticos-musicais é necessário também apresentar ao aluno algumas alternativas na compreensão e criação dentro do contexto musical. Pensa-se que a formação de um performer de alto nível deve ter o preceito de estimular corriqueiramente suas capacidades, principalmente as lacunas no conhecimento, para desenvolver seu potencial ao máximo.

Capacidades são qualidades psíquicas da personalidade que permite o indivíduo realizar com êxito determinado tipo de atividade. Elas não são inatas, seu desenvolvimento depende da prática social. Só são inatas as atitudes.

As capacidades desenvolvidas ajudam a substituir a ausência de outras, podem auxiliar algumas que estão deficientes ou inclusive modificá-las. O desenvolvimento destas capacidades não tem limite. Pois o talento musical é um complexo de capacidades, por tanto, não se restringe a uma capacidade específica, desta forma não tendo fim seu desenvolvimento. (ALONSO, 2003, p. 20)

Mostrando desta forma não só conhecimento dos elementos musicais, mas explorando, além disso, as experiências culturais/artísticas para que em seu repertório

intelectual o performer desenvolva uma capacidade de dialogar e transitar pelos conhecimentos musicais, artísticos e paralelos as artes na construção de seu próprio produto artístico.

O desenvolvimento das capacidades estará sempre influenciado pelo ambiente social, familiar e o meio que cerca o estudante. Assim como pela capacidade de observação do professor para estimulá-lo, tendo em conta as características individuais, psicológicas e físicas do aluno. (ALONSO, 2003, p. 20)

Seguindo este direcionamento no estudo pretendido opta-se pelo desenvolvimento e análise de entrevistas e vídeos a partir do referencial teórico de Sloboda no que tange o desenvolvimento cognitivo, simbólico e psicológico bem como o referencial de Alonso para os critérios metodológicos, didáticos e técnicos do Saxofone, não descartando a utilização de mais referencial teórico para compreensão dos procedimentos metodológicos e didáticos no âmbito da Educação Musical.

Considerando que tais atividades são aprendidas, elas podem ser compreendidas como comportamentos baseados em habilidades. Muito embora a composição e a execução sejam universalmente reconhecidas como habilidades de certa complexidade, é preciso lembrar que certas atividades mais comuns, como a capacidade de assobiar uma melodia conhecida, ou de detectar uma “nota errada” em uma melodia desconhecida, também são habilidades complexas capazes de lançar luzes sobre a natureza das representações internas da música. O que torna especial um *compositor* ou *performer* é a sua raridade e não qualquer coisa *fundamentalmente* diferente no que diz respeito a seu equipamento mental. (SLOBODA, 2008, p. 73)

Questão da futura pesquisa

Após a exposição do pensamento que gerou um número significativo de questões e uma problemática latente sobre o desenvolvimento performático-musical no Saxofone em nível inicial é possível organizar a questão da pesquisa: Quais metodologias são utilizadas e através de qual didática que estão sendo aplicadas as aulas de iniciação performática-musical do saxofone?

Objetivo geral pretendido

- Analisar as metodologias e didática utilizada para o desenvolvimento performático-musical aplicado ao nível inicial do estudo performático por

professores de escolas alternativas ou profissionais autônomos da cidade de Joinville em jovens com diferentes interesses na finalidade de aprender Saxofone a partir do referencial de Sloboda e Alonso.

Objetivo específico pretendido

- Analisar a abordagem primária do professor ao aluno e como é feito o diagnóstico inicial.
- Analisar como o professor passa os feedbacks aos alunos.
- Apontar a formação do professor: bacharelado, licenciatura, técnico ou autodidata.
- Analisar como são trabalhados os seguintes conhecimentos: pulso, teoria musical básica, prática de leitura rítmica, prática de leitura de nota, percepção auditiva, estilos de música, duração, intensidade e timbre, sonoridade do saxofone, mecanismo do saxofone, mecanismo de respiração, articulação, movimento de língua, percepção da afinação e princípios da improvisação.
- Analisar a manipulação simbólica e desenvolvimento cognitivo.

Metodologia a ser utilizada

Como procedimento técnico para a futura pesquisa pensa-se em adotar o caráter qualitativo através do estudo de caso instrumental sugerido por Alves-Mazzotti.

No estudo de caso instrumental, ao contrário, o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer insights sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa. (ALVES-MAZZOTTI, 2006)

Fica claro que por ser uma abordagem que contribui no conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, sendo esta uma estratégia de pesquisa adotada por várias áreas das ciências humanas, oferta uma ferramenta que trabalha com critérios pré-estabelecidos se tornando ampla e de grande valor.

[...] Em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surgem do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação

para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos. [...] (YIN, Robert K., 2005, p. 20)

Olhando para o que Yin aborda como sendo o estudo de caso podemos ver com mais clareza o que essa ferramenta nos oferece para a elucidação da questão da pesquisa e sua problemática.

Pesquisadores naturalísticos, etnográficos e fenomenológicos relatam seus casos sabendo que eles serão comparados a outros e, por isso, buscam descrevê-los detalhadamente para que o leitor possa fazer boas comparações. Por meio de uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos. (ALVES-MAZZOTTI, 2006)

Sendo assim para uma construção de narrativa a partir de elementos que possam enriquecer a pesquisa e indicar ao leitor um caminho objetivo pretende-se utilizar entrevistas semi-estruturadas, gravações de vídeos em aula, e uma revisão bibliográfica que possa tentar responder a questão da pesquisa e sua problemática.

Considerações finais

Acredita-se que com essa pesquisa será possível chegar mais um passo a frente no entendimento de procedimentos a serem adotados nas aulas de instrumento.

Estamos nos debruçando dentro da educação musical sobre várias problemáticas do desenvolvimento da música nas escolas regulares e obviamente isso é positivo e necessário, no intuito de contribuir com a fatia de desenvolvimento performático/performer trago esta possibilidade de pesquisa para área da Educação Musical, onde os referenciais pedagógicos são explícitos.

A partir desse projeto o que se espera é dar mais um subsídio aos professores de instrumento, pois o texto tratará centralmente do desenvolvimento da aula de instrumento/música e periféricamente da aula de saxofone.

O desenvolvimento da habilidade instrumental só possibilita mais uma forma de manipulação simbólica exequível de observar na proposta de GARDNER (1997) sobre os elementos artísticos, onde ele explica que “O criador ou artista é um indivíduo

que obteve suficiente habilidade no uso de um meio para ser capaz de comunicar através da criação de um objeto simbólico”.

Ou seja, no caso do artista, este indivíduo cria seus símbolos, ou manipula os símbolos existentes, conduzindo assim a mente dos espectadores para uma percepção da sua manifestação e expressão de ideias. Ou conduzindo os espectadores para o que ele deseja realizar em forma de sentimento ou percepção através do domínio de um instrumento/voz.

Podemos presumir que a junção de elementos sutis conduz o aluno para uma formação do performer de alto nível, ou expõem aos alunos que desejam praticar o estudo do instrumento por hobby o conhecimento o qual pode aflorar sua percepção de mundo.

Dessa forma na pesquisa pretende-se compreender se o professor, mesmo que sutilmente disponibiliza estas prerrogativas nas metodologias e didática aplicadas para as aulas. O saxofone é meramente um catalizador, pois foi com ele que obtive a formação central em instrumento/performer.

Apontar a formação do professor é um dos objetivos do estudo que certamente colaboram para a compreensão dos caminhos tomados na escolha das metodologias e didática.

Outro aspecto importante é a observação a partir de alunos iniciantes, que estão nos primeiros passos de desenvolvimento do instrumento, pois acredita-se que nesta fase é onde o professor deve estabelecer uma rotina e passar as prerrogativas as quais permitirão com que o aluno galgare no futuro um domínio musical/instrumental.

Por fim tentarei dar conta de responder a questão da pesquisa mapeando as metodologias e como elas são utilizadas, bem como os recursos didáticos. Com isso o esperado é ter uma coletânea de procedimentos e indicações que possibilitarão outros colegas pesquisarem e confrontarem sua prática com os resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Roberto Benítez. *Saxofon: Guía Metodológica*. Instituto Tlaxcalteca de Cultura, México, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742006000300007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 20 Mar. 2019.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A formação profissional do educador musical: algumas apostas*. Revista ABEM Nº 8. Porto Alegre, 2003.

GARDNER, Howard. *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. *Músico-Professor: Uma Questão Complexa*. Nº 1, Música Hodie, 2007.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissional aprendida? *Música e Educação: Série diálogos com o som*, Barbacena: EdUEMG, v. 2, p.17-230, 2015.

SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

REQUIÃO, Luciana. *O Músico-professor: saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Rio de Janeiro: Booklink, 2002.

YIN, Robert K.. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 3ª edição, Porto Alegre: Bookman, 2005.

“EU GOSTO DE FAZER MÚSICA EM GRUPO PORQUE QUANDO CRESCER A GENTE FICA MAIS AMIGO”: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS CRIATIVAS MUSICAIS”

GANDRA, Mayra¹

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

OLIVEIRA, Gabriela de²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

BEINEKE, Viviane³

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: O projeto de pesquisa *Práticas criativas em educação musical: interfaces teóricas e metodológicas* tem o objetivo de investigar as dimensões e articulações teórico-metodológicas implicadas nos processos de ensino criativo e de aprendizagem musical criativa, a partir do acompanhamento de ações criativo-musicais nos campos de pesquisa. O estudo é de natureza qualitativa e caracteriza-se como pesquisa participante, realizada colaborativamente com professores de música da rede pública de educação básica de Florianópolis/SC. Nesta comunicação é apresentado um projeto criativo-musical que foi desenvolvido e acompanhado em duas escolas da rede municipal de Florianópolis no segundo semestre de 2018. O projeto em sala de aula foi desenvolvido pelas professoras de música que participam da pesquisa, sendo acompanhadas por bolsistas de iniciação científica, responsáveis por registrar as aulas e realizar entrevistas com as crianças participantes. Esta comunicação apresenta as análises realizadas pelas bolsistas de iniciação científica, que observam o ponto de vista das crianças sobre as práticas em sala de aula e a importância das práticas criativas musicais no processo de educação musical.

¹ E-mail: mayragandra.mg@gmail.com - Bolsista de Iniciação Científica

² E-mail: lumusgabi@gmail.com

³ E-mail: vivibk@gmail.com

Palavras-chave: Educação musical. Aprendizagem criativa. Musicalização.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa *Práticas criativas em educação musical: interfaces teóricas e metodológicas*, desenvolvido na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e coordenado pela professora Viviane Beineke, tem como objetivo investigar as dimensões e articulações teórico-metodológicas implicadas nos processos de ensino criativo e de aprendizagem musical criativa, a partir do acompanhamento de ações criativo-musicais nos campos de pesquisa. O estudo é de natureza qualitativa e caracteriza-se como pesquisa participante, realizada colaborativamente com professores de música da rede pública de educação básica de Florianópolis/SC. A pesquisa é desenvolvida por um grupo que integra alunos do Curso de Licenciatura em Música, alunos do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC e professores de música. O grupo encontra-se quinzenalmente, em reuniões destinadas, principalmente, ao estudo dos referenciais teóricos da pesquisa, a elaboração e o acompanhamento de projetos criativo-musicais com turmas dos/as professores/as colaboradores. A pesquisa volta-se também à formação de professores, visto que docentes atuantes no contexto escolar participam da pesquisa em todas as suas etapas, participando de ações pedagógico-musicais que permitem refletir de forma contextualizada sobre a relação do estudante com a música e a função do professor na aprendizagem criativa.

Aprendizagem criativa em música

Pesquisas sobre criatividade são conduzidas sob perspectivas diversas, em trabalhos que trabalham, ao longo do tempo, emoldurando e direcionando estudos nas áreas da educação, da educação musical e, mais especificamente, pesquisas sobre práticas criativas de crianças e jovens em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem. Segundo Craft (2005), as pesquisas sobre criatividade na Educação vêm construindo alguns conceitos, considerando as especificidades do tema nesse contexto: (1) na escola não basta procurar identificar ou medir a criatividade, pois a meta maior é o desenvolvimento criativo de todos os estudantes; (2) o foco das pesquisas não é a

criatividade “comprovada” de grandes gênios ou produtos notáveis, pois o foco são crianças e jovens em situação de aprendizagem.

A aprendizagem criativa é um enfoque que procura capturar a perspectiva do professor e a dos alunos. Segundo Craft et al. (2008) e Spendlove e Wyse (2008), esse é um conceito emergente, que demanda pesquisas nos ambientes em que ocorre para que a sua natureza seja mais bem compreendida. Craft (2005) entende que os três termos podem ser vistos como diferentes aspectos do mesmo processo, sendo necessário aprofundar a compreensão sobre como eles se diferenciam e se relacionam nas pesquisas sobre a criatividade na escola. Segundo a autora, “Para pesquisar a criatividade na sala de aula de forma efetiva, as relações entre o professor e o aluno precisam ser o foco do estudo, sendo necessário material empírico que possibilite a caracterização e análise da aprendizagem criativa, ensino criativo e ensino para a criatividade” (Craft, 2005, p. 23). Nessa perspectiva, o referencial articula estudos sobre o ensino criativo, que focaliza o papel do professor no ensino e pesquisas sobre a aprendizagem criativa, que se voltam para a perspectiva das crianças no processo educativo.

Dando continuidade e ampliando estudos no campo da criatividade em educação musical, este projeto investiga as dimensões e articulações teórico-metodológicas implicadas nos processos de ensino criativo e de aprendizagem musical criativa, observados no planejamento e acompanhamento de projetos de ensino que focalizam as práticas musicais criativas. Nesta pesquisa o planejamento é entendido de forma ampla, como explica Vasconcellos (2012, p. 79, grifos do autor), “planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto”, isto é, incluindo a elaboração e a realização. Esses planejamentos gerados na pesquisa serão chamados de projetos criativo-musicais, destacando-se a temática do trabalho.

Metodologia

O desenho de pesquisa articula três fases de produção de dados. A primeira prevê a revisão teórica e metodológica de projetos criativo-musicais para a escola básica. A segunda fase consiste no delineamento de ações criativo-musicais, quando serão produzidos registros a partir do acompanhamento de projetos criativo-musicais nos campos de pesquisa. Tais registros incluem gravações de áudio e/ou vídeo,

relatórios de observação e/ou portfólios produzidos pelos/as professoras/as participantes da pesquisa. A terceira fase consiste na análise do conjunto de dados gerados na fase anterior.

O projeto criativo-musical costuma contar com um tema principal, que irá contextualizar as propostas e atividades que serão desenvolvidos. A segunda etapa consiste no desenvolvimento do projeto nas turmas pelos professores participantes, processo que é acompanhado pela equipe de pesquisa nas reuniões. Nessa etapa os bolsistas de iniciação científica assistem e registram as aulas nas escolas, produzindo dados para a pesquisa, que serão analisados na etapa seguinte.

No primeiro semestre de 2018 foi produzido um projeto criativo-musical que teve como tema gerador o livro infantil *Gute Reise, kleine Wolke*, do autor Muzo. A obra, que possui apenas imagens, conta a história da personagem Nuvenzinha, uma fumaça que surge do caldeirão de uma bruxa e se aventura em diferentes situações narradas no livro. No segundo semestre, esse projeto foi desenvolvido numa turma do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e numa turma na Escola Básica Municipal Batista Pereira, ambas em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental e com salas de música equipadas com diversos instrumentos. Uma das autoras desta comunicação, que atuava como bolsista de pesquisa neste período, participou do processo de aplicação do projeto criativo-musical, gerando dados em forma de relatórios, vídeos, áudios e fotos, além de entrevistas realizadas com as crianças no fim do projeto. No ano de 2019 a análise desses dados foi feita por ambas as bolsistas deste trabalho, como descrito a seguir.

Processo de criação com a *Nuvenzinha*

O projeto criativo-musical da nuvenzinha iniciava com os professores mostrando as primeiras páginas do livro aos alunos, que deveriam observar as imagens que contam as aventuras iniciais da *Nuvenzinha* (figura 1). A seguir, as próprias crianças, em pequenos grupos, deveriam imaginar a continuação daquela história, com outras aventuras que a nuvenzinha poderia viver. A partir desse momento, a turma foi dividida em grupos, que trabalharam na continuidade da história, podendo escrever ou desenhar em uma folha de papel para registrar as ideias, que depois deveriam ser transformadas

em música. Posteriormente, também foi ensinada uma pequena composição¹, que serviria como uma espécie de refrão a ser tocado pela turma entre a composição de um grupo e outro, como uma ligação entre elas. A letra da canção era “Uma nuvem que sai, do caldeirão da dona Bruxa, uma nuvem que vai, voando em busca de aventura, uma nuvem que vai”.



Figura 1: página do livro *Gute Reise, kleine Wolke* (MUZO, 2011).

Os alunos trabalharam por diversas aulas, elaborando a história e dando início às suas composições. O refrão também foi levado para que as turmas aprendessem a cantar e criassem um arranjo. Durante o processo de composição, as crianças tiveram espaço para apresentar, discutir e explorar suas ideias, em processo que era mediado pelos professores somente quando necessário, buscando não interferir diretamente no processo de tomada de decisão das crianças. Como sugerem Beineke e Zanetta:

Metodologicamente, é importante que o professor encontre o equilíbrio entre estrutura e liberdade ao levar propostas de composição à sala de aula, tendo clareza dos seus objetivos e cuidando para que a atividade não perca o sentido musical nem torne os alunos “engessados” para compor em estruturas fechadas (BEINEKE; ZANETTA, 2014, p. 4).

Ao buscar o envolvimento dos alunos em processos de experimentação, levando em consideração sua perspectiva e os colocando na função de tomadores de decisão nos processos de composição, é criado um ambiente "onde as crianças podem expor os aspectos relevantes e significativos para eles com relação às suas produções e dos colegas", incentivando a autoestima e autoconfiança a partir das interações na sala de aula (OLIVEIRA; BEINEKE, 2017, p. 12).

¹ Elaborada por Camila Costa Zanetta.

Foram também incentivados os momentos de apresentação, valorizando os trabalhos produzidos, quando os colegas compartilharam suas impressões sobre as músicas dos colegas e puderam sugerir mudanças, buscando colaborar com as criações musicais de seus colegas. Nesse processo, “percebe-se então que as crianças entendem a aprendizagem em sala de aula como uma construção coletiva, da qual todos podem participar, dar sugestões e aprender uns com os outros” (BEINEKE, 2014, p. 100).

As crianças atribuíram valor positivo ao trabalho em equipe, atuando também como agentes do próprio aprendizado, evidenciando a troca de ideias entre os integrantes do grupo nos processos musicais de composição. Segundo Beineke, “na perspectiva da aprendizagem criativa, é necessário considerar que o grupo em sala de aula configura uma comunidade de prática que está se iniciando coletivamente num domínio específico: a música” (BEINEKE, 2012, p. 54).

Depois de concluído o processo de desenvolvimento do projeto criativo-musical nas escolas foram realizadas entrevistas em pequenos grupos. Nas entrevistas, as crianças observavam e comentavam cada uma das composições da turma, inclusive a do seu próprio grupo.

Pesquisadora: O que vocês acharam de fazer esse trabalho?

Camille: Muito legal.

Viviane: Por que?

Camille: Ah, porque a gente se ajudou bastante.

Maria Eduarda: É, a gente trocou ideia.

Nessa fala é possível observar que as crianças valorizavam a oportunidade de trabalhar em grupo, de aprender uns com os outros, sendo esta uma característica importante para que a aprendizagem criativa se desenvolva.

Sob a óptica da aprendizagem criativa, as práticas musicais em sala de aula não visam apenas à criação de algo novo para os alunos ou à aplicação de conhecimentos adquiridos, pois mais do que os produtos elaborados em aula, o foco são as aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros (BEINEKE, 2012, p. 56).

As crianças percebem o fazer musical coletivo como função social, que acontece na interação entre elas, aspecto observado e levantado por uma das crianças entrevistadas:

Pesquisadora: Vocês podem me dizer o que vocês acham dessa história de inventar música?

Miguel: Posso? Eu gosto de fazer música em grupo porque quando crescer a gente fica mais amigo ainda, a gente pode ir pra um shopping, a gente pode... a gente pode fazer alguma música...

Pesquisadora: Hm legal, então fazer música juntos deixa vocês mais amigos?

Miguel: É, a gente pode fazer um show.

Ao assistir às apresentações dos colegas, ao vivo ou pelo vídeo, as crianças assumiam o papel de críticos musicais, atividade que visava a incentivar uma escuta consciente e crítica:

Thiago: É que, pra mim, eu mal tava escutando o piano, porque os tambores tavam (faz som alto) e o piano tava (faz som baixinho).

Sara: Tava um som em cima do outro.

Desse modo, as crianças eram incentivadas a expressar suas opiniões sobre as músicas produzidas nas aulas. Além de comentarem questões especificamente musicais, observou-se que a interação nos grupos é considerado igualmente importante na elaboração musical. Isso se observa, por exemplo, quando uma criança analisa uma composição e afirma “Eu acho que o grupo delas se esforçaram bastante”.

A turma também evidenciou aspectos que não consideraram tão bons nas composições, como quando os grupos foram “atrapalhados” por colegas que “gostam de ficar brincando”. Também se referiram sobre os problemas que acontecem quando alguém falta muitas aulas, prejudicando o grupo. Outro aspecto observado foram as disputas que acontecem nos grupos:

Elisa: Mas daí a Camile, ela... lutou pra conseguir esse teclado, e... ela lutou praticamente e isso foi... eu achei que ela foi, aí como é que é o nome?

Davi: Guerreira?

Inicialmente apontando, de forma positiva, a colega como “guerreira”, por lutar para conseguir o instrumento, depois esse julgamento é questionado no grupo:

Isadora: É... a Camile também é muito exigente, ela tem que conseguir as coisas, ela sempre faz pra conseguir tudo.

Isadora: É, não é tão bom porque ela quer sempre tudo, né.

*Elisa: É, ela fica sempre do jeitinho dela.
Isadora: Não pode ser do jeito dos outros.*

Quando questionadas sobre “para que se faz música”, as crianças disseram que ela é feita para outras pessoas, despertando sentimentos positivos: “As pessoas criam músicas para animar e ser animadas”; “Que a outra pessoa que escute fique feliz” e “Pra se sentir bem, assim, né. Pra tu inventar uma música e gostar dela.”. Foi considerado importante pelas crianças o fato de que elas mesmas tinham criado as músicas. Deste modo, elas também explicaram que era mais fácil de tocar e cantar uma música que “A gente que fez”.

Por fim, é interessante observar como as crianças trazem aspectos do seu dia-a-dia para as composições, como o grupo que escreveu uma música sobre a copa do mundo. Em outras músicas foram incorporados elementos como Minecraft, Frozen e Dragon Ball, como no trecho “Era uma nuvem que saiu do caldeirão, e foi pro Beto Carreiro World, e pro Dragon Ball Z Kai, Z Kai ai ai”. Como observa Visnadi (2013):

À medida que o espaço para composição nas minhas aulas de música ia sendo construído e consolidado, eu percebia os alunos envolvidos de maneira diferente, trazendo contribuições a partir de seus conhecimentos, mostrando seus interesses e tornando visíveis os conteúdos que lhe eram mais significativos.

CONCLUSÃO

Através da participação na pesquisa foi possível compreendermos, enquanto bolsistas de iniciação científica, a importância do desenvolvimento de atividades criativas, que valorizam as ideias das crianças e enfatizam o processo de compreensão e crítica musical em sala de aula. Além disso, as crianças desenvolvem habilidades de negociação em grupo, à medida que exploram, apresentam e discutem suas ideias musicais, processo que demanda constantemente que elas tomem decisões musicais com base em critérios aceitos nos seus grupos. Assim, entendemos que é muito importante explorar a imaginação no aprendizado das crianças, uma prática que deveria ser mais frequente nas escolas. Além disso, é imprescindível que as práticas criativas sejam incorporadas à formação de professores, que precisam participar de processos

educativos desta natureza para que possam compreender melhor como elas podem ser desenvolvidas nas aulas de música.

REFERÊNCIAS

- BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *REVISTA DA ABEM*. Londrina, v.23, n.34, 42-57, 2015.
- BEINEKE, Viviane; ZANETTA, Camila Costa “*Ou Isto ou Aquilo*”: a Composição na Educação Musical para Crianças. *Revista Música Hodie*, Goiânia, V.14 - n.1, 2014, p. 197-210.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Rev. Educação*, v. 37, n. 1, p. 45-60, 2012.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, v. 19, n. 26, 2014.
- CRAFT, Anna. A criatividade e os ambientes da educação infantil. In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna; e colaboradores. *Desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil*. Porto Alegre. ARTMED, 2010. p. 120-133.
- OLIVEIRA, Lia Mariz Pelizzon; BEINEKE, Viviane. " Plic-Plic... um barulho da chuva": Reflexões sobre práticas criativas na escola. In: XI CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL-*ISME*. 2017.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; SANTANA, Soraia. As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil – Perspectivas metodológicas para a análise narrativa-biográfica. *REVISTA DA ABEM*, Londrina, v.25, n.39, 8-19, jul.dez. 2017.
- MUZO. *Gute Reise, kleine Wolke: Eine Geschichte ohne Worte*. Zúrique: Aracari Verlag, 2011.
- VISNADI, Gabriela Flor. “*A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração*”: perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica. Dissertação (Mestrado) 2013.

NOVAS PERSPECTIVAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PIANO EM GRUPO DE NÍVEL SUPERIOR

HAMOND, Luciana Fernandes¹
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: O presente artigo apresenta uma revisão de literatura na área do ensino do piano em grupo e habilidades funcionais ao piano na formação do futuro professor de música da escola básica. Nesse contexto, os desafios parecem ser a formação dos professores de instrumento (piano) que irão atuar no ensino do piano em grupo e consequentemente o currículo dos cursos de Bacharelado em Piano quanto as competências pedagógicas necessárias para atuação do músico-docente. Pesquisas na área do ensino do piano no curso de Bacharelado em Piano apontam os benefícios da experiência da aprendizagem em grupo para pianistas, sugerindo uma mudança no currículo quanto as práticas pedagógicas nesse contexto. Tecnologias digitais junto ao uso de piano digital têm sido utilizadas no ensino do piano de nível superior para aumento de consciência dos alunos sobre seus processos de aprendizagem. No entanto, investigações quanto à aplicação sistemática de tecnologias digitais no contexto de piano em grupo ainda são necessárias tanto no estudo de repertório quanto no desenvolvimento de improvisações ao piano no auto monitoramento e aumento de consciência dos alunos de seus processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Habilidades funcionais ao piano – Piano em grupo – Tecnologias digitais e aulas de piano

INTRODUÇÃO

Várias pesquisas têm sido realizadas a fim de investigar o ensino do piano como instrumento complementar ou piano em grupo para alunos de Licenciatura em Música ou alunos de outros cursos de Bacharelado no ensino superior. Algumas pesquisas focaram na perspectiva dos professores (COSTA, 2003), na perspectiva de alunos (BOLSONI, 2017), e na análise comparativa de métodos para ensino de piano em grupo (Santos, 2013). Outras pesquisas focaram a investigação no desenvolvimento de

¹ E-mail: luhamond@yahoo.com

habilidades funcionais específicas como leitura à primeira vista (SAMPAIO, 2017; RAMOS, 2005), acompanhamento e harmonização de canção (VIEIRA, 2017), composição (DUCATTI, 2005), a prática de tocar de ouvido, além do uso de padrões rítmicos de acompanhamento e transposição (COUTO, 2013), a arranjos pelo professor (Couto, 2013), arranjos pelos alunos (Vieira, 2009), harmonização (BOLLOS; COSTA, 2017; BOLLOS, 2017). A aplicação dos princípios básicos¹ da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo é sugerida em uma pesquisa recente (JOHNSON, 1999, apud VIEIRA, 2017, p.140-141). Vantagens e desvantagens da aula de piano em grupo em comparação a aula de piano individual são também discutidas em algumas publicações (LEMOS, 2012²; CORVISIER, 2008). No entanto, ainda que a aula de piano em grupo utilize recursos tecnológicos, como o piano digital, é evidente a necessidade de pesquisas que investiguem o uso sistemático de tecnologias digitais no contexto do piano em grupo (FITTIPALDI, 2005; COSTA, 2012).

O ensino do piano em grupo no Brasil teve sua origem nos Estados Unidos (REINOSO, 2012; MACHADO, 2015). No contexto das universidades brasileira, 67% das instituições oferecem a disciplina piano em grupo que se destina ao desenvolvimento das habilidades funcionais (MACHADO, 2016). A disciplina piano em grupo faz parte da matriz curricular de cursos de Licenciatura em Música em diversas universidades brasileiras. A maior parte dos cursos oferece a disciplina em laboratórios com seis a oito pianos digitais e uso de fones de ouvido. A disciplina tem recebido diversas nomenclaturas nas instituições de ensino superior brasileiras, por exemplo: piano em grupo, piano complementar, harmonia de teclado, piano suplementar, dentre outros (BOLSONI, 2017; MACHADO 2016). O instrumento de teclado, seja teclado elétrico, piano acústico ou piano digital, tem sido definido como ‘um instrumento musicalizador por excelência’ por ser um instrumento harmônico, apresentar afinação temperada, possuir uma topografia clara e funcionar tanto como instrumento solista ou instrumento acompanhador (DUCATTI, 2005, p.12). O objetivo de oferecer essa disciplina para os alunos do curso de Licenciatura em Música é

¹ Princípios básicos da aprendizagem cooperativa Johnson, 1999, apud Vieira, 2017, p.140-141: (a) Interdependência positiva – menos eu, mais nós; (b) Responsabilidade individual – os colegas contam comigo; (c) Interação promotora – face a face; (d) Habilidades sociais – eu posso desenvolver minhas habilidades sociais; (e) Autorreflexão do grupo – pensar, falar, criticar e mudar atitudes para aperfeiçoar o trabalho em grupo

² O autor é Daniel Lemos Cerqueira.

capacitá-los para atuarem como professores de música na escola básica, e outros espaços (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p.88)

As aulas de piano em grupo têm como objetivo o desenvolvimento de habilidades funcionais: a leitura à primeira vista, harmonização, transposição, uso de acompanhamentos e padrões rítmicos variados, composição e elaboração de arranjos, improvisação e tocar de ouvido, além de execução de repertório em grupo ou individualmente (CORVISIER, 2008; BOLSONI, 2017). As habilidades funcionais devem ser trabalhadas no modelo espiral tomando o mesmo conteúdo (FISHER, 2010; HILLEY; OSLOM, 2010). Por exemplo, pode-se trabalhar pentacordes e tríades maiores na leitura à primeira vista, na transposição e no uso de padrões rítmicos variados. As habilidades funcionais ao piano podem servir como ferramentas e promover uma base para os alunos de Licenciatura em Música atuarem primeiramente nos seus estágios – aplicando seus conhecimentos na prática – e depois como profissionais como educadores musicais.

Competências do músico-professor e formação do professor de piano em grupo

A formação do professor de música por meio das habilidades funcionais ao piano depende das competências do músico-professor desenvolveu durante a sua formação como professor de piano. No contexto dos Estados Unidos, Pike (2017), pesquisadora americana e professora experiente de piano em grupo, relata que iniciou ministrar aulas coletivas de piano quando cursava o doutorado. Naquela época Pike (2017) afirmou que até então ela mesma nunca tinha vivenciado aprendizado em grupo de piano, mas que estava na posição de ensinar piano em grupo. A autora comenta que se depara com a seguinte situação quando ministra cursos sobre o ensino de piano em grupo: os professores de piano não vivenciam o aprendizado do piano em grupo em suas formações.

No contexto do Brasil, professores universitários de piano em grupo relataram a preferência em ensinar habilidades ligadas a performance musical (técnica, leitura à primeira vista, execução musical e memorização do repertório clássico) do que as habilidades funcionais (transposição, harmonização, leitura coral, improvisação, leitura de cifras, e tocar de ouvido) (COSTA, 2003, p.87). Há evidência de que os professores de piano complementar não recebem treinamento específico na sua formação para ensinar as habilidades funcionais, por serem consideradas simples ou triviais. Neste

cenário, os professores de piano tendem a repetir as estratégias pedagógicas que receberam quando alunos. A nível de graduação, não há um curso para formar professor de instrumento, seja piano como instrumento principal seja como piano em grupo, como existe para o professor de música que irá atuar na escola básica.

Várias pesquisas abordam a questão dos egressos dos cursos de Bacharelado em Piano que atuam tanto como músicos quanto como professores de instrumento priorizando a performance ou docência como atividade profissional principal (WEBER; GARBOSA, 2014; ARAÚJO, 2005; GLASER; FONTEERRADA, 2007). Glaser e Fonterrada (2007) apontam que ‘ o professor de instrumento musical é o músico instrumentista’, ou seja, os egressos dos cursos de Bacharelado em Instrumento. As autoras relatam que há uma tendência dos professores de instrumento repetirem ‘[o] mesmo modelo de ensino que experienciaram quando alunos’ (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 29). Músicos-professores optam por cursar Licenciatura em Música no intuito de suprir a lacuna do conhecimento pedagógico dos cursos de Bacharelado em Instrumento, porém o foco desses cursos está na formação de professores de música que irão atuar na escola básica. A inclusão de disciplinas optativas ou cursos de extensão voltados para a pedagogia do instrumento parece ser uma solução mais imediata (GLASER; FONTEERRADA, 2007). No entanto, algumas universidades brasileiras já têm incluído na sua matriz curricular disciplinas na área da pedagogia de instrumento, como didática do instrumento I e II e prática artístico-pedagógica I e II, no curso de Bacharelado em Piano¹.

No contexto do ensino do piano na Austrália, Daniel (2003) sugere o ensino de piano em grupo nos cursos de Bacharelado em Piano. A aula de piano individual, apesar de ser direcionada para as habilidades específicas de cada aluno, apresenta a desvantagem da perpetuação da relação interpessoal professor aluno como mestre-aprendiz, onde o professor é visto como o detentor do saber. Apesar dos desafios de transição para o ambiente de aprendizagem em grupo onde os alunos são encorajados a refletirem criticamente sobre suas performances, os alunos pianistas relataram sobre as vantagens de experiências de aprendizagem do piano em grupo sobre o aprendizado em aulas individuais:

- (a) Ter mais feedback e ter o processo de aprendizagem mais rápido;

¹ matriz curricular e ementários das disciplinas da UDESC
(https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/3109/CURSO_DE_BACHARELADO_EM_MUSICA_15312449422619_3109.pdf)

- (b) Aprender a ensinar os outros;
- (c) Aprender a ajudar os outros e aprender o que ouvir ajuda você a ser seu próprio professor;
- (d) Ouvir o que os colegas estão aprendendo, participar ativamente de análises autocríticas e críticas entre os pares (outros membros do grupo) e, portanto, aprender a ser um aprendiz independente;
- (e) Há mais interações/ discussões que promovem uma ‘atmosfera amigável’;
- (f) Um maior número de peças (repertório) são abordados e discutidos em aulas em grupo; e
- (g) Há o compartilhamento de idéias e experiências, feedback adicional e um ambiente mais confortável. (Daniel, ano 2003, p.52, tradução minha)

Desta forma, o ensino em grupo parece ter seus benefícios contribuindo para a mudanças de práticas pedagógicas no ensino de piano em cursos de Bacharelado em Piano. Os estudos recentes demonstram também que há uma necessidade de rever matrizes curriculares e ementários de disciplinas, além de rever praticas pedagógicas com adoção do ensino em grupo para alunos pianistas também para que esses possam vivenciar o ambiente de piano em grupo que os alunos de Licenciatura em Música assim como desenvolver as habilidades funcionais ao piano.

Tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de piano

Os usos de vários tipos de tecnologias digitais têm sido investigados no contexto do ensino de piano de nível superior para aprimorar performances musicais: gravação e reprodução de áudio (ZHUKOV, 2010), de vídeo (DANIEL, 2001), e uso de programas de multimídia (Benson, 1998), de uso de DAW (*Digital Audio Workstation*) software que podem gravar dados MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*) e reproduzir os dados (*playback*) fornecendo tipos de feedback adicionais (auditivos e visuais) ao contexto da aula convencional de piano (HAMOND, 2017). O uso de tecnologias digitais, por meio do software MIROR (*Musical Interaction Relying on Reflexion*), tem sido investigado para desenvolver a improvisação ao piano com alunos de Bacharelado em Piano (HAMOND, ADDESSI, BEINEKE, no prelo). Desta forma, os sistemas tecnológicos que são capazes de gravar e reproduzir (tocar o *playback* da gravação) seja em vídeo, áudio, e softwares parecem ser ferramentas fundamentais para otimizar o

ensino tradicional de piano trazendo um ambiente colaborativo de ensino e aprendizagem (KING, 2008).

No contexto do piano em grupo, as tecnologias digitais, como gravações de áudio, vídeo, DAW software, e sequenciadores MIDI, têm sido sugeridas pois favorecem a gravação e reprodução do que foi tocado podendo ser reproduzida para avaliação, auto avaliação e monitoramento do aprendizado (FISHER, 2010; PIKE, 2017; STEPHEN-HIMONIDES; HILLEY, 2016). A aplicação de tecnologia parece ser uma alternativa para o professor monitorar cada aluno individualmente e registrar o processo de aprendizagem de cada aluno. No entanto, a tecnologia deve ser usada com propósito claro e bem definido a fim de dar suporte ao ensino e aprendizagem ao lado do feedback do professor (HAMOND, 2017). Apesar das vantagens do uso de tecnologias no piano em grupo, Stephen-Himonides e Hilley (2016) fazem ressalvas quando o objetivo do uso não está claro e quando a logística da tecnologia atrapalha ou distrai a aula.

Algumas universidades brasileiras - UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), UNB (Universidade de Brasília) e a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) -oferecem ensino do teclado como um dos componentes curriculares oferecidos na Licenciatura em Música, modalidade Ensino à Distância (EAD)' (NUNES, 2014, p.510 apud VIEIRA, 2017, p.98). Segundo Vieira (2017, p.101), o desafio do professor EaD de de teclado é similar ao do professor de aula de piano em grupo pois 'deve-se mudar o paradigma do professor, no caso da EaD é no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que o professor interage com o aluno, disponibiliza material, vídeos, gravações'. As pesquisas recentes sobre o uso de gravações e reproduções em sequenciadores DAW (HAMOND, 2017; HAMOND, ADDESSI, BEINEKE, no prelo) podem otimizar também o ensino de teclado a distância desde que os dados MIDI podem ser enviados via internet e assim, as gravações das execuções musicais dos alunos podem ser discutidas e monitoradas. No entanto, investigações quanto à aplicação sistemática de tecnologias digitais no contexto de piano em grupo ainda são necessárias tanto no estudo de repertório quanto no desenvolvimento de improvisações ao piano no auto monitoramento e aumento de consciência dos alunos de seus processos de aprendizagem.

Considerações Finais

Este artigo destaca a importância que as pesquisas possuem ao serem aplicadas no contexto do ensino de instrumento quanto a formação de professores de instrumento e suas competências pedagógicas que são necessárias para atuação do músico-docente. Pesquisas na área do ensino de piano de nível superior sugerem a adoção de aulas de piano em grupo para alunos de Bacharelado em Piano visto os benefícios podem mudar práticas pedagógicas tradicionais do modelo mestre-aprendiz. O desenvolvimento das habilidades funcionais devem ser um objetivo não só dos alunos de Licenciatura, mas também dos alunos de Bacharelado em Piano. Além disso, a questão do uso de tecnologias digitais pode ser uma ferramenta útil no contexto do ensino de piano em grupo e no ensino de teclado a distância. Vários autores da área do piano em grupo sugerem o uso de tecnologias digitais e do piano digital que podem gravar e reproduzir dados referentes a execução musical, otimizando práticas tradicionais de ensino de piano e favorecendo a autorreflexão crítica de alunos sobre suas execuções e seus processos de aprendizagem musical.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BENSON, C. *The effects of instructional media on group piano student performance achievement and attitude*. (D.M.A.), University of Texas, Austin, 1998
- BOLLOS, L. H. *Harmonização no Piano Popular*. São Paulo: Editora Laços, 2017
- BOLLOS, L. H.; COSTA, C. H. Prática pedagógica no contexto de piano em grupo: harmonizando a música *boogie blues*. *Revista Tulha*, Ribeirão Preto, v.3, n.1, p.59-84, jan-jun 2017.
- CERQUEIRA, D. L. *Instrumento intermediário: piano* [e-Book]. São Luís: UEMA; UEMAnet, 2019.
- CORVISIER, F. Uma nova perspectiva para a disciplina Piano Complementar. XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPPOM), Salvador, 2008. *Anais..*
- COUTO, A. C. N do. O ensino de teclado em grupo na universidade e o uso do repertório popular: aprendizagem através de práticas híbridas. *PerMusí*, Belo Horizonte, n.28, p.231-238, 2013.
- COUTO, A. C. N; LIMA, S. R. G. As canções dos *Songbooks* analisadas como material didático: levantamento de repertório para uma proposta contemporânea de aula de instrumento. In: X Encontro Regional Nordeste da ABEM I Encontro Regional Nordeste dos Professores de Música dos IF's, I Fórum Pernambucano de Educação Musical, Recife - 02 a 04 de junho de 2011. *Anais...*

- COSTA, C. H.; MACHADO, S. G. *Piano em grupo: livro didático para o ensino superior*. Goiânia: PUC-Goiás, 2012. v. 1.
- COSTA, C. W. *The Teaching of Secondary Piano Skills in Brazilian Universities*. Doctoral (Dissertation) – University of Florida, Florida, 2003.
- COSTA, M. A. Utilizando o recurso da gravação para desenvolvimento da autocrítica na aula de teclado em grupo: um relato de experiência. In: Anais do II Encontro Internacional de Piano em Grupo, 2012, Goiânia.
- DANIEL, R. Self-assessment in performance. *British Journal of Music Education*, 18(3), 215-226, 2001.
- DANIEL, R. J. Advanced student small group piano teaching: an investigation of extant models in practice and reflections on these models. In: *Proceedings of the 6th Australasian Piano Pedagogy Conference VI Biennial Conference*. pp. 49-57. From: 6th Australasian Piano Pedagogy Conference, 1-5 July 2003, Victorian College of the Arts, Melbourne, Victoria, Australia, 2003.
- DUCATTI, R. H. *A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do Curso de Licenciatura em Artes/Música*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2005.
- FISHER, C. *Teaching Piano in Groups*. New York: Oxford University Press, 2010.
- GLASER, S. R; FONTEERRADA, M. Músico-professor: uma questão complexa. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.
- HAMOND, L. F. The pedagogical use of technology-mediated feedback in a higher education piano studio: an exploratory action case study. (PhD) UCL Institute of Education, University College London, London, UK, 2017.
- HAMOND, L. H.; ADDESSI, A. R.; BEINEKE, V. Improvisação ao piano com o uso do *software* MIRROR-Impro: um estudo exploratório com alunos de Bacharelado em Piano no Brasil. In: Anais da 14ª edição do Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM) promovido pela Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM) realizado de 28 a 31 de maio de 2019 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande (MS), 2019.
- HERTEL, C. R. Um olhar sobre o processo evolutivo da técnica pianística. IN: Anais IV Fórum De Pesquisa Científica Em Arte Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2006.
- HILLEY, M., OLSON, L. F. *Piano for the Developing Musician*, (6a Ed.). Boston: Schirmer, Cengage Learning, 2010.
- KING, A. Collaborative learning in the music studio. *Music Education Research*, 10(3), 423-438, 2008.
- LEITE, S. R. A. *Sobre o (des)uso de exercícios na técnica pianística*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Música - Interpretação Artística, Especialidade: Piano, Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo, Instituto Politécnico do Porto, Portugal, 2012.
- LEMONS, D. Considerações sobre a elaboração de um método de Piano para Ensino Individual e Coletivo. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, Pelotas, No.5, 2012 p. 98-125

- MACHADO, S. G. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil, *Revista ORFEU*, Ano 1, n 1, jan-junho 2016, pp. 147 de 155, 2016.
- MACHADO, S. G. Quatro décadas de piano em grupo no Brasil (1973-2013): entrevista com Marion Verhaalen. *Revista Música*, Volume 15, Número 1, p. 7-16, 2015.
- OLIVEIRA, M. A. W.; CERESER, C. M. I.; HENTSCHKE, L. Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Musical: um estudo de crenças de auto eficácia de professores de música no Brasil. *Percepta - Revista de Cognição Musical*, 3(2), 81-99, 2016.
- QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.
- RAMOS, A. C. *Leitura prévia e performance à primeira vista no ensino de Piano Complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- REINOSO, A. P. *O ensino do piano em grupo em universidades brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- SAMPAIO, M. A. *As estratégias pedagógicas para a leitura à primeira vista ao piano*. Tese (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- STEPHENS-HIMONIDES, C.; HILLEY, M. *Technology and Group Teaching*. In: Andrew King, Evangelos Himonides e S. Alex Ruthmann (Eds.) *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education* Routledge, 2016, pp.319-330. Accessed on: 23 Apr 2018
<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315686431.ch28>
- VIEIRA, J. R. Arranjos de piano em grupo por licenciandos da UFPB: relato de experiência. In: *Anais do Congresso Nacional da ABEM*, 18, Outubro, 2009. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- VIEIRA, J. R. *Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental*. Tese de doutorado. UNIRIO, Rio de Janeiro, 2017.
- WEBER, V.; GARBOSA, L. W. F. Ensaio sobre os saberes docentes do bacharel professor de instrumento. *Música em Perspectiva* v.7 n.1, junho 2014, p. 30-56
- ZHUKOV, K. (2010). Piano assessment in Australian higher education—Time for a change? In M. Hannan (Ed.), *Proceedings from the International Society for Music Education (ISME) 18th international seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM)*, Shanghai, China (pp. 92-96). *Anais...* Retrieved from https://issuu.com/official_isme/docs/2010_ceprom_proceedings in 21/12/2015.

EDUCAÇÃO ÉTNICO- RACIAL NAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

CUSTÓDIO, Ângela Maria Rosa¹
Prefeitura Municipal de Gaspar

OGLEARI, Bárbara²
Prefeitura Municipal de Gaspar

Resumo: Este texto relata a experiência de integração das linguagens de música, artes visuais e artesanato em um espaço cultural pertencente à Prefeitura Municipal de Gaspar – SC, com o objetivo de possibilitar aos alunos a reflexão acerca do Dia da Consciência Negra e da importância da cultura africana na formação da identidade brasileira. Sabendo que a lei nº 10.639 traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio, e que o contexto deste relato não é escolar, acredita-se que por ser um espaço de ensino, também é válida a discussão e reflexão sobre o assunto. Os objetivos específicos foram proporcionar aos alunos o contato com a cultura africana, promover a cultura africana através de produções artísticas e integrar as linguagens de música, artes visuais e artesanato. O produto deste movimento integrado foi uma exposição de produções artísticas e artesanato e uma apresentação musical abordando a cultura africana. Acredita-se que tanto os alunos envolvidos como o público da apresentação musical e visitantes da exposição demonstraram reconhecer a importância da cultura africana na formação da identidade brasileira, assim como ampliar seu repertório musical e estético.

Palavras-chave: Cultura africana. Linguagens artísticas. Educação étnico-racial.

INTRODUÇÃO

A lei nº 10.639 criada em 2003 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio ministrados nas redes públicas e particulares do país. A lei prevê que o conteúdo programático inclua a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e o negro na formação da

¹ E-mail: angelarosacustodio@gmail.com

² E-mail: barbarababi@hotmail.com

sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política inerente à História do Brasil e instituiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. O dia 20 foi escolhido por ser o aniversário de morte de Zumbi dos Palmares, líder do maior movimento negro já visto na história do país.

Este trabalho pretende relatar a experiência de integração das linguagens de música, artes visuais e artesanato a fim de permitir a reflexão dos alunos acerca do Dia da Consciência Negra e da importância da cultura africana na formação da identidade brasileira.

O convívio com tantas formas musicais de matrizes diferentes gerou uma profusão de gêneros e estilos, os mais diversos, que refletem momentos da história brasileira, diferenciam-se conforme as particularidades de regiões, estados e cidades quase sempre desconhecidos por nós, pois apresentam ritmos e instrumentos que sequer sabemos os nomes. (ALMEIDA E PUCCI, 2010, p. 37)

Em nosso país temos muitos ritmos, danças, manifestações culturais e comidas com forte influência africana, indígena, entre outras. É necessário conhecermos e refletirmos sobre esta diversidade para que possamos compreender a formação da nossa cultura.

A experiência ocorreu no segundo semestre de 2018 na Casa das Oficinas Dagobert Günther, espaço pertencente ao Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de Gaspar, em Gaspar – SC, que oferece diversas oficinas de arte à comunidade, atendendo de crianças a idosos. O produto dessa integração foi uma exposição de produções artísticas e artesanato e uma apresentação musical abordando a cultura africana. As oficinas envolvidas no processo foram de Biscuit, Coral Infantil, Criar e Recrear (tecidos e fios), Desenho, Grupo Vocal, Iniciarte (artes visuais para crianças entre 6 e 11 anos), Mosaico e Pintura em tela. Além disso, o trabalho envolveu duas escolas municipais que realizaram trabalhos de artesanato e a Biblioteca Municipal Dom Daniel Hostins que cedeu o espaço para a exposição e realizou uma contação de história.

As linguagens artísticas em diálogo

É possível notar influências africanas em diversas manifestações culturais do nosso país. O canto responsorial que alterna coro e solista é uma característica do canto africano utilizada na festa do boi do Maranhão, nas rodas de ciranda e nos maracatus.

Ainda assim, “a contribuição africana para nossa música se deu principalmente em relação ao aspecto rítmico” (ALMEIDA E PUCCI, 2010, p. 137), pois este é mais exaltado que o aspecto melódico. A música e a dança possuem uma relação muito próxima na cultura africana. Segundo Almeida e Pucci (2010, p. 138):

O candomblé, os tambores de Mina, a capoeira, as congadas, o maracatu, o Moçambique, o catumbi, entre outras manifestações populares, são exemplos da fusão da música com a dança e da união do sagrado com o profano.

Considerando o Brasil um país multicultural, não podemos deixar de trabalhar com a diversidade. A lei nº 10.639 abrange o currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, porém o contexto utilizado para essa experiência, a Casa das Oficinas, também pode ser considerado um espaço de ensino e reflexão.

A ideia inicial partiu da arte educadora Ângela, que trabalhava no espaço com oficinas de artesanato e artes visuais. Ela viu a possibilidade de criar com os alunos das oficinas uma exposição referente ao Dia da Consciência Negra na cidade de Gaspar/SC. Após troca de ideias, a arte educadora Bárbara, que trabalhava com a linguagem musical, juntou-se ao movimento. O objetivo geral foi permitir aos alunos a reflexão acerca do Dia da Consciência Negra e a importância da cultura africana na formação da identidade brasileira. Os objetivos específicos foram proporcionar aos alunos o contato com a cultura africana, promover a cultura africana através de produções artísticas e integrar as linguagens de música, artes visuais e artesanato. Os arte educadores de cada oficina envolvida iniciaram os trabalhos com discussões voltadas às contribuições da cultura africana e ao objetivo da criação do Dia da Consciência Negra. Considerando as diferentes faixas etárias atendidas na Casa das Oficinas e a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar, torna-se necessário o diálogo com os alunos sobre a importância desta cultura para nosso país. De acordo com Biléssimo e Simão (2014, p. 99):

Na maioria dos livros didáticos, a desinformação prossegue, inclusive quando se trata das populações de origem africana. A maior parte das informações dedicadas ao continente é sobre a temática da escravidão. Além disso, a forma de tratar o assunto é, quase sempre, eurocêntrica, com os africanos formando uma identidade única, amorfa, tendo como característica única a servidão.(...) Assim, o continente africano constituiu-se formador do Brasil, contudo sua atuação é

frequentemente subestimada, diminuída em relação às formações de outras origens, em especial, europeias.

Devido a toda depreciação que o povo negro vem acumulando no decorrer dos séculos na cultura, religião e estética torna-se necessário revisitar a história e mostrar a relevante contribuição deste povo na formação da identidade nacional.

A produção artística e o artesanato realizados nas oficinas surgiram a partir de pesquisa e apreciação de obras e objetos que apresentavam a estética negra. As atividades foram aproximando os alunos da temática africana e os envolvendo com a relevância histórica e o contexto que se apresentava. Segundo a Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (Florianópolis, 2016, p. 64):

Motivadas pelas linguagens das artes, o ensino percorre caminhos e sentidos fundamentais para o processo da aprendizagem, significados relevantes para o coletivo, sobretudo, por estimular zonas do comportamento e do sentimento que aproximam os sujeitos e diluem barreiras de resistência.

A arte consegue assim aproximar, entrosar e sensibilizar os alunos tornando prazeroso e relevante a produção artística realizada. Na oficina de Mosaico foram pesquisadas obras do artista baiano Muha Bazila que valoriza a beleza da mulher negra. No biscuit, no desenho e na modelagem em papietagem e papel machê buscou-se valorizar a estética da mulher negra com turbantes e vestimentas. Na oficina Criar e Recriar procurou-se mostrar a beleza das bonecas de pano negra, lembrando da grande carência que se tem na representatividade em brinquedos com cor preta. Para finalizar, todas as oficinas de artes visuais e artesanato em conjunto confeccionaram e trouxeram a história da boneca Abayomi, termo em Iorubá que significa “encontro precioso” (VIEIRA, 2019).

Na música, podemos destacar a marca africana na origem do samba, estilo que se tornou um dos maiores símbolos da identidade brasileira. De acordo com Elia (2012, p. 21):

O batuque é a referência mais antiga quando se procura pela origem do samba no Brasil. Conhecida pelas umbigadas entre os dançarinos no centro da roda, a dança do batuque pode ser apreciada ainda hoje, de Curiaú, no Amapá, à cidade de Araçuaí, em Minas Gerais. O termo batuque também serve, em todo o país, para definir uma reunião de tambores, uma batucada.

Outras danças de matriz africana que antecedem o samba são o lundu e o jongo. A origem dos instrumentos que acompanham essas danças é africana, porém o modo de tocar é brasileiro. Os toques de tambores também estão presentes nas religiões afro-brasileiras, como umbanda e candomblé.

O trabalho musical no contexto da cultura africana com as turmas de Coral Infantil e o Grupo Vocal da Casa das Oficinas se desenvolveu entre julho e novembro de 2018. Foram realizadas atividades de apreciação musical e práticas com instrumentos de origem africana. Além disso, foram abordadas algumas características, funções e a sua influência para a música brasileira. Segundo Almeida e Pucci (2010, p. 137):

O uso de tercinas e de acentos no contratempo, elementos característicos dos ritmos africanos, foram incorporados à música brasileira, assim como a polirritmia (principalmente 2 contra 3), que aparece em várias manifestações populares como no samba, no ritmo do bumba meu boi e em várias outras.

Após as abordagens iniciaram os ensaios para a apresentação musical que iria abrir a exposição das produções artísticas dos alunos. O Coral Infantil no período tinha aproximadamente 20 alunos entre 7 e 11 anos. As músicas ensaiadas foram “Siyahamba” de Andries van Tonder, “Amavolovolo” (canção tradicional Zulu) e “Banaha” (canção tradicional do Congo). O Grupo Vocal, composto por ex-alunos de canto, na época contava com 5 alunos na faixa etária entre 9 e 42 anos. O grupo ensaiou as músicas “Cangoma” (canto dos escravos africanos) na versão Mawaca, a música “Ciclo sem fim” de Elton John e Tim Rice e a música “Siyahamba” para acompanhar o Coral Infantil. Todas as músicas e suas traduções, quando em língua africana, foram contextualizadas para que os alunos soubessem o seu significado e função. Segundo Azevedo (2014, p. 216) “as musicalidades e as danças sempre foram, para os grupos negros, formas de saberes que se expressaram como arte, comunicação e pensamento em substituição ao discurso e à política de marcas ocidentais”. Algumas das músicas listadas acima quando pesquisadas na internet eram apresentadas pelos grupos africanos com dança e movimento, enfatizando a forte ligação entre as linguagens, já que “a estética negra resulta nesta filosofia pautada pela música e pela dança”. (AZEVEDO, 2014, p. 216).

Resultados

No dia 19 de novembro de 2018 ocorreu a abertura da exposição intitulada “Também fazemos parte dessa história” com as produções artísticas dos alunos. Neste evento, o Coral Infantil e o Grupo Vocal apresentaram as músicas africanas com figurino e pintura facial africanos. Também foi possível apreciar a contação da história "As tranças de Bintou" de Sylviane Anna Diouf pela mediadora de leitura da Biblioteca Municipal de Gaspar. A exposição ficou aberta para visitação até o dia 31 de novembro de 2018.

  possível concluir que os alunos envolvidos ampliaram seu repertório musical e estético e reconheceram a importância da cultura africana na forma o da cultura brasileira e do povo brasileiro, respeitando e valorizando a diversidade. Também puderam compreender a relevância do Dia da Consciência Negra e conhecer a luta do povo negro para conscientiza o e reflexão acerca da sua história. Não podemos esquecer do público da apresenta o musical e visitantes da exposi o que mostraram admira o pela riqueza cultural apresentada e expressaram agradecimento pela oportunidade de conhecimento.

  preciso destacar que na linguagem musical, o contato com a música africana causou diferentes rea o es aos alunos. Foi possível identificar sentimentos como estranheza, agita o e alegria. Nos momentos de aprecia o musical de grupos africanos, a maneira de cantar e a forte presença da dança nas músicas chamou a aten o dos alunos. A maioria nunca havia tido contato com a música africana até então.

Considera o es finais

Este movimento foi realizado em um espaço cultural sem rela o com a escola. Embora que esteja previsto em lei a abordagem dos conteúdos africanos e afro-brasileiros na Educa o Básica, consideramos importante a utiliza o deles e reflexão em outros espaços que trabalham com o ensino. Esta experiência pode abrir possibilidades para práticas multiculturais que relacionem outras linguagens da arte, como dança e teatro.   preciso que cada educador reconheça a importância das outras culturas na forma o da identidade brasileira para que nossos alunos também saibam valorizá-las. Respeitar a luta do povo negro e a sua cultura   entender que todos fazem parte da mesma história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. Berenice de; PUCCI, Magda Dourado. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis, 2002.

AZEVEDO, Amailton Magno. As manifestações afro-brasileiras: Arte, literatura e religiosidade. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. RASCKE, Karla Leandro (Orgs). *Formação de Professores: promoção e difusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Florianópolis: Editora Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 2014.

BILÉSSIMO, Angelo Renato. SIMÃO, Maristela dos Santos. África, um continente – geografia, aspectos políticos e sociais, diversidade, multiculturalismo e religiosidade. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. RASCKE, Karla Leandro (Orgs). *Formação de Professores: promoção e difusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Florianópolis: Editora Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b. Incluindo Parecer 03/2004 – CNE, Resolução 01/2004 – CNE e Lei 10.639/2003.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 1ª. a 4ª. Séries, Brasília: MEC; Secretaria de Educação Fundamental. SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 13 de jul. de 2019.

CORDOVA, Tania. *Formação continuada – Cultura Africana*. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2011.

ELIA, Ricardo. *Ritmos brasileiros*. São Paulo: Scipione, 2012.

FLORIANÓPOLIS. *Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC. 2016.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

VIEIRA, Kauê. *Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino*. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 14 de jul. de 2019.

OFICINA DE PIANO UFPEL: UMA ESTRATÉGIA PARA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DO PIANO

RODRIGUES, Mauren Liebich Frey¹
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Resumo: O presente artigo apresenta um relato de experiência a respeito das ações desenvolvidas no projeto de Extensão Oficina de Música: Piano. Tem como objetivo refletir a respeito das práticas de ensino do piano desenvolvidas na Oficina, relacionando-as ao campo da pedagogia da performance corrente no Brasil. Discute-se então algumas questões levantadas por pesquisas sobre perfil e tipo de formação exigida do professor de piano. A partir disso são apresentadas as características e metodologias desenvolvidas na UFPEL como espaço para graduandos de experimentação da atividade docente no ensino do piano. Trata-se, portanto, de um projeto cujo objetivo principal é servir como laboratório de práticas de ensino de piano. Desde a mudança de coordenação em 2017, e consequente reestruturação do projeto, estas ações de extensão têm se relacionado com outras atividades de pesquisa e ensino, e procurado atender às Diretrizes de Curricularização da Extensão. Como principais resultados coloca-se a criação de espaços de discussão na área, bem como o auxílio e ampliação das possibilidades de graduandos – licenciados e bacharéis - na inserção no mercado de trabalho na área específica do ensino do piano, capacitando-os a trabalhar em novos e diversos espaços.

Palavras-chave: Projeto de Extensão - Pedagogia do Piano – Oficina de Piano: UFPEL

É latente o empirismo que ronda as práticas de ensino dos instrumentos musicais. No senso comum ainda acredita-se que quem sabe tocar sabe dar aula. O contrário também aparece no senso comum, ou seja, está subentendido que quem sabe dar aula, conhece o assunto que ministra. Porém, pesquisas recentes no campo da pedagogia do

¹ E-mail: mauren.frey@gmail.com

instrumento já têm desmistificado essa crença. À vista disso, este artigo apresenta um relato de experiência a respeito do trabalho desenvolvido no projeto de Extensão Oficina de Música: Piano¹. Trata-se de um projeto com 14 anos de existência ininterrupta, atendendo as necessidades da comunidade discente no sentido de auxiliar o processo de formação através de exercícios de prática de ensino de música através do piano. Contudo, até a sua reformulação em 2017, o projeto não tinha um viés de pesquisa assim como não havia sido objeto de pesquisa nem teve seus dados publicados. Com a reformulação e ampliação, a preocupação com a formação do histórico e pesquisa constante tem contribuído para qualificação do projeto. Assim, o presente texto tem como objetivo principal refletir a respeito das práticas de ensino do piano desenvolvidas na Oficina, relacionando-as ao campo da pedagogia da performance corrente no Brasil.

De acordo com o levantamento de publicações acerca do ensino do piano realizado por Deltrégia (2015), a maioria dos textos coloca o pesquisador como observador e não como agente transformador das práticas de ensino. Ao mencionar as ideias de Duke (2005), a autora explica que parece algo paradoxal o fato de que cursos relacionados ao ensino, oferecidos por instituições superiores frequentemente são mais focados em falar sobre o ensino do que no ato de ensinar propriamente dito. Mediante esta constatação fica o questionamento a respeito das estratégias para que esta realidade seja mudada e quais seriam as possíveis maneiras que cursos de graduação atuem no sentido de preparar o futuro professor de piano para uma atuação que não seja norteadas somente por ‘tentativa e erro’. Deltrégia discute também sobre a dicotomia principalmente a relação licenciatura versus bacharelado ainda presente na área da pedagogia da performance emergente no Brasil e explica o quão contraproducente esta dicotomia tem se colocado, visto que a ‘função’ do professor de piano apresenta um aspecto multifacetado e interdisciplinar.

A respeito da atuação e formação de professores de piano no Brasil, Glaser (2003) inicia sua reflexão salientando o quanto os cursos de piano, de maneira geral, a nível técnico e de graduação em atividade estão defasados² visto que foram pensados para atender a um público com um comportamento típico do século XIX, no sentido de formar instrumentistas ‘repetidores’ de repertório e que já não atendem mais a uma geração diferente. Harder (2008) concorda com esta premissa indicando que as

¹ Vinculado ao curso de Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas.

² Mesmo em 2019, na prática o que se observa é este panorama não mudou de maneira significativa.

informações no campo da pedagogia do instrumento são incipientes. Por outro lado, cursos de música com foco principalmente na docência muitas vezes não dão conta de preparar o profissional com as habilidades requeridas em um instrumento específico. Ao mesmo tempo, o paradoxo da formação de profissionais se intensifica quando o egresso encontra um mercado de trabalho cada vez mais exigente, plural e versátil.

A proposta ideal dos autores mencionados tende a manifestar a eventual necessidade da existência de cursos específicos de formação de professores de piano. Posto que “muitos dos alunos de instrumento já estão paralelamente ensinando música em escolas ou aulas particulares, sem que estejam recebendo um preparo especial para tal função;” (HARDER, 2003) há ainda o agravante de que muitos alunos entram na graduação com uma ideia errada do curso no qual ingressam, seja ele qual for.

Mediante este panorama, percebe-se que ações formativas na área da pedagogia do piano precisam ser realizadas de maneira premente. Em virtude da magnitude do processo de reformulação de cursos, ou mesmo criação de novos, isto ainda não é uma realidade concreta nos cursos de graduação. Mas ratificando uma interlocução que propicia a indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino, e ainda estando de acordo com as *Diretrizes para a Extensão na Educação Superior*, estabelecidas pela Resolução n.7, de 18 de dezembro de 2018, uma das estratégias locais que têm sido desenvolvidas para dar conta desta lacuna de formação, é a realização de atividades vinculadas ao projeto de Extensão Oficina de Música: Piano da UFPel.

O funcionamento da Oficina de Música: Piano

Criada como projeto de Extensão em 2004 vinculado ao curso de Licenciatura em Música, a Oficina de Música: Piano tem mantido desde sua origem como principal objetivo despertar nos participantes da comunidade o gosto pela música através de aulas de Piano/Teclado. Visa principalmente à aquisição do conhecimento de música de maneira abrangente, a partir da manipulação do teclado do piano com um repertório variado e que esteja de acordo com o interesse do aluno.

A partir da mudança de coordenação do projeto, em 2017, algumas questões metodológicas foram reformuladas. As atividades realizadas passaram a melhor servir como laboratório para que alunos da graduação tanto da licenciatura como do bacharelado igualmente pudessem exercer atividades de docência com foco em um instrumento musical, no caso o piano, de maneira experimental. A ideia principal,

atualmente, tem sido simular as situações de trabalho do "mundo real" seja em uma escola especializada de música, aulas particulares de piano, ou quaisquer outros contextos em que o ensino de música seja feito através da aula de piano. Procura, portanto, unir o conhecimento teórico adquirido em outras disciplinas tanto da área técnico-musical quanto pedagógica e suas aplicabilidades práticas. Em outras palavras, o acadêmico é apresentado a um espaço de atuação democrático que leva em conta que todos os interessados, e portanto, alunos de piano do projeto, possam ter acesso ao conhecimento da linguagem musical. É uma experiência bastante próxima do que acontece no mercado de trabalho principalmente ao considerar que, como explica Montandon (1995), a maioria dos alunos não será músico profissional.

As aulas são ministradas para alunos da comunidade por professores de Piano do Centro de Artes, e graduandos da Licenciatura e Bacharelado em música, participantes dos treinamentos pedagógicos semanais. A seleção de alunos participantes é feita através do preenchimento de um formulário-entrevista disponível no site da oficina¹. As fichas são recolhidas, e analisadas em conjunto entre monitores e professores. Este processo é realizado nas reuniões semanais e cada uma das questões colocadas pelos candidatos a participar é discutida no sentido de simular situações de trabalho. Portanto questões como “o que você faria se...?” são sempre colocadas a fim de levar o acadêmico à refletir sobre sua postura profissional. Os ministrantes podem manifestar seu desejo em trabalhar com um público específico (ex.: Crianças, adultos, adolescentes, idosos...etc).

Assim, tanto o repertório quanto o material didático utilizado é adaptado a fim de atender à faixa etária e quantidade de alunos em sala, mas principalmente estar de acordo com a reformulação de orientação pedagógica que, como mencionando anteriormente, visa principalmente a musicalizar o aluno através do teclado na perspectiva de Montandon (1995, 1991), por exemplo.

Ao final do semestre cabe aos monitores preparar e incentivar seu aluno a participar de atividades coletivas extra classe para compartilhamento das conquistas musicais, chamadas de sarau ou recital. Os alunos são avaliados pela sua assiduidade e interesse a fim de poder continuar participando das atividades em semestres seguintes.

Reflexões e Desafios

¹www.wp.ufpel.edu.br/piano

Como o foco do trabalho do projeto, até o momento, está fundamentalmente no acadêmico, os resultados que se tem obtido são a partir da perspectiva dos monitores ministrantes. Hartman e Silveira (2014), por sua vez, afirmam que o lugar de aula de instrumento é do bacharel. Mas pode-se contrapor a partir das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidas na Oficina de Música: Piano, que isto não tem se mostrado uma realidade, principalmente quando se observa diversidade de interesses que os alunos de graduação em música têm apresentado. Além disso, existem diversos cursos de licenciatura com uma exigência bastante significativa no ensino do instrumento prevista em currículo¹.

Com o fato do curso de licenciatura da UFPel oferecer a disciplina Instrumento Harmônico (Piano) ao longo de todo o curso², há uma maior possibilidade de acompanhamento dos alunos de graduação, ministrantes da oficina, pelos professores. Esse formato de instrução ao piano tem se mostrado eficiente para área de pedagogia do piano no sentido de que oportuniza aos graduandos formação mais aprofundada tanto na área pedagógica, por tratar-se de uma licenciatura, quanto na área de performance.

A particularidade desta ação de Extensão reside no fato de que em um mesmo projeto de prática pedagógica do piano tanto alunos de licenciatura quanto de bacharelado podem participar igualmente de processos de preparação para atuação no mercado de trabalho. Assim, alunos de licenciatura podem reforçar a necessidade de preparar-se na área da performance e ampliar suas diferentes vivências práticas no instrumento. Do mesmo modo, alunos de bacharelado podem experimentar de modo orientado a necessidade de preparação didática para a ministração de aulas de instrumento que possam ir além da reprodução da própria experiência (GLASER, 2003).

Além disso, iniciativas para projetos de pesquisa já tem partido também dos próprios graduandos, que tem observado a necessidade urgente de refletir a respeito da sua prática de ensino do instrumento e muitas vezes reformulá-la³. Isto porque na maioria das vezes o planejamento de uma aula fica distante do que realmente acontece, como afirma França (2006), “Sabemos que, na maioria das vezes, as condições de

¹ Além do curso de Licenciatura da UFPel com 8 semestres de Instrumento Harmônico – Piano, observa-se essa realidade em cursos de universidades como UFRGS, UFSJ e UCS, por exemplo.

² Através de aulas ministradas individualmente, em dupla e em grupo

³ No ano de 2018 os dois primeiros trabalhos a respeito das atividades da oficina foram publicados a respeito das atividades da Oficina: o artigo de TABORDES et. al (2018) para o V Congresso de Extensão e Cultura e um Trabalho de Conclusão de Curso de Ribeiro (2018).

trabalho são bem diferentes daquelas idealizadas. Entretanto, não é possível delinear um planejamento transformador no nível deliberativo sem aquela referência utópica” (p.68)

Considerações Finais

Apesar dos mais diversos esforços atuais em publicações¹ no Brasil a respeito do perfil ideal do professor de instrumento, as conclusões convergem para um mesmo ponto: de que não há consenso nem tampouco estratégias suficientes que possam dar conta da demanda cada dia mais diversificada na área da pedagogia da performance.

Para além do campo da pesquisa e levantamento de dados, estratégias práticas que solucionem em curto prazo a questão da atuação profissional do egresso dos cursos de música, sejam eles licenciaturas ou bacharelados nos seus mais diversos formatos, de fato ainda são poucas. Isto pode ser verificado de maneira ainda mais evidente pela existência de pouquíssimos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq que tem se debruçado a estudar o assunto.

Especificamente as ações da Oficina, têm se mostrado eficazes no sentido de contribuir como ‘laboratório de atuação’. Os bastidores dessas atividades são protagonizados pelos alunos de graduação. De outro modo, provavelmente eles entrariam no mercado de trabalho muitas vezes sem nem saber que tantas ações são mobilizadas para que as atividades de ensino e aprendizagem do piano aconteçam e ao se deparar com a realidade, provavelmente passariam por situações desconfortáveis.

A experiência do projeto em contínua readequação tem auxiliado e ampliado as possibilidades igualmente de licenciados e bachareis na atuação como professores de piano, os capacitando a trabalhar em novos e diversos espaços. Esta prática reforça também o vínculo entre Ensino, Pesquisa e Extensão conferindo maior solidificação às atividades da Oficina.

REFERÊNCIAS

DELTREGIA, Claudia Fernanda. Considerações sobre a produção acadêmica na área de pedagogia do piano: superando dicotomias ao definir alguns princípios que norteiam a realização de um evento voltado à formação inicial e continuada de professores de piano. In *Anais do XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Vitória, 2015.

¹ Ver a lista de publicações principalmente com perfil de pesquisa, atualizada por Deltregia (2015).

DUKE, Robert A. *Intelligent Music Teaching: Essays on the Core Principles of Effective Instruction*. Austin: Learning and Behavior Resources, 2005.

FRANÇA, Cecília C. Do discurso Utópico ao Deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM* no. 15, setembro de 2006

GLASER, Scheila Regina. *Instrumentista & Professor: Contribuições para uma reflexão acerca da Pedagogia do Piano e da Formação do Músico-Professor*. 2005

GONÇALVES, Quezia Tabordes; RIBEIRO, Ananda Silveira; JOUGLARD, Mileny; RAMOS, Guilherme Travagli; RODRIGUES, Mauren Liebich Frey. Oficina de Música - Piano : Reflexões sobre as novas demandas. In: *Anais do V Congresso de Extensão e Cultura da UFPel*; org. Francisca Ferreira Michelin [et al.] Pelotas, Ed. da UFPel, 2018.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

_____. Repensando o Papel do Professor de Instrumento nas Escolas de Música Brasileiras: Novas Competências Requeridas. *Revista Música Hodie*, 3 (1/2). <https://doi.org/10.5216/mh.v3i1/2.19715>, .2012.

HARTMANN, Ernesto; SILVEIRA, Ronald X. O Curso de Pedagogia do Piano no Conservatório Brasileiro de Música: Reflexões sobre os depoimentos dos egressos, v.1 n.1 in *II CONGRESSO DA ABRAPEM, 2014*, Vitória – ES, 2014. p. 231 – 242.

RIBEIRO, Ananda S. *Iniciação Musical através do piano: Processos de ensino e aprendizagem na Oficina de Piano da UFPel*. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Música, Universidade Federal de Pelotas, 2018

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”. *Em Pauta*, v 11, p 67-79, Porto Alegre. 1995.

RITMOS DA CULTURA POPULAR AFROBRASILEIRA NA ESCOLA

ANDRADE, Israel¹

Professor da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina, mestrando no
PROFARTES (UDESC)

FINCK-SCHAMBECK, Regina²

Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC)

Resumo: Neste trabalho será feito um debate em torno da possibilidade de aplicação de músicas/ritmos característicos de manifestações da cultura popular Afrobrasileira como componente didático na sala de aula da educação básica. A proposta desta pesquisa é produzir e aplicar um procedimento didático para ensino de música que tem por base a realização de práticas de percussão e canto. A mesma será realizada nas aulas da disciplina de Fundamentos do Ensino da Arte, do curso de Magistério de Nível Médio, em Laguna/SC. O grupo é formado por 17 estudantes – sendo 16 do sexo feminino e 1 do sexo masculino - que se preparam para atuarem como professores da educação infantil. Devido ao percentual maior de estudantes do sexo feminino sempre utilizaremos este gênero para nos referir a elas. Temos como foco proporcionar vivências rítmicas e musicalidades na perspectiva de uma educação multicultural, ampliando a diversidade cultural musical das estudantes. Utilizaremos a metodologia de pesquisa participante e como instrumento de coleta de dados será adotado o grupo focal. Também farão parte do material a ser analisado o relatório de 8 aulas que serão preparadas e ministradas pelo professor de música.

Palavras-chave: Musicalidade Afrobrasileira, Formação de Professores, Percussão, Cultura Popular.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe um caminho para implementação da Lei 13.278/2016- que versa sobre o ensino de Arte nas escolas brasileiras -, através da sua estruturação em

¹E-mail: rael.andrade.arte@gmail.com

²E-mail: regina.finck@udesc.br

práticas pedagógicas que utilizem instrumentos de percussão e ritmos de manifestações da cultura popular afrobrasileira. Os ritmos oriundos dessas manifestações populares e seus instrumentos de percussão têm presença marcante na cultura brasileira. O trabalho quer portanto, debater o uso pedagógico-musical, nas aulas de Arte/Música da educação básica, de elementos constitutivos da cultura musical brasileira.

Tal procedimento pedagógico dialoga também com a Lei 10.639/03 – que aponta sobre a importância e obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira na educação básica.

Música da Educação Básica – a musicalização nas Aulas de Arte

A música enquanto linguagem socialmente construída – a partir do som como matéria prima – é uma realidade em praticamente todas as culturas. A sensibilidade a música é deste modo, algo que independe de vontade individual ou dom inato. Também não é uma questão mística ou de empatia, mas sim construída num processo em que a capacidade auditiva, a emotividade, são educadas para reagir ao estímulo musical. “Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos” (PENNA, 2015, p.33). Portanto, para sermos sensíveis a música é necessário passar por algum processo de musicalização. Segundo GAINZA (1988), musicalizar é tornar o sujeito sensível a música, desenvolver no mesmo, instrumentos de percepção, para que ele atribua significado ao material sonoro/musical que recebe.

Ao musicalizar, devemos observar a música inserida num contexto de experiências históricas, pois a mesma só existe materialmente sob a forma de expressões culturais, isto significa que, as mais variadas manifestações musicais refletem modos de se relacionar com a vida e o mundo. Desta forma, ao trabalhar com música, e mais especificamente ao pensar em educação musical, é preciso entender que a música em nome da qual se age é somente uma das expressões artísticas do ser humano. (PENNA, 2015)

Este trabalho pretende fazer uma experiência de aplicação da Lei 13.278/2016. Tal lei ratifica que, em relação ao ensino de arte nas escolas brasileiras, as linguagens das artes visuais, dança, música e teatro são componentes curriculares obrigatórios. Nossa pesquisa está focada numa prática pedagógica voltada para a efetivação da música enquanto componente curricular.

Na elaboração deste projeto tomou-se ainda por norte a aplicação da Lei Federal 10.639/03. O texto da referida lei promoveu uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Esta lei apontou para a necessidade da reeducação das relações raciais no Brasil (CARDOSO, 2008, p.57).

Para a realização e fundamentação desta pesquisa e da necessidade de reeducar as relações raciais no Brasil, as contribuições do multiculturalismo mostram-se relevantes, em especial as que discutem o “papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados” (CANEN, 2002, apud, PENNA, 2015, p.82).

Na fala de Banks (1999, apud CARDOSO, 2008, p.62), uma das dimensões da Educação Multicultural funcionaria como “[...] um processo de reestruturação da cultura e organização da escola, para que os alunos de diversos grupos étnicos, raciais e sociais possam experimentar a equidade educacional e o reforço de seu poder na escola”.

Com base nestas referências, entende-se que a educação e no caso do presente trabalho, o ensino de música - pautado pela Lei 13.278/2016 -, deva buscar caminhos pedagógicos que incorporem a diversidade étnico-cultural brasileira, algo que já é apontado pela Lei 10639/03, que também nos serve de suporte.

Queremos com esta pesquisa tornar acessível para as alunas do curso de magistério em nível médio da Escola de Ensino Médio Almirante Lamego (EEMAL – Laguna/SC), uma parte desta diversidade, no caso aquela conectada a matriz Afro (RIBEIRO, 2006) e que se expressa através de práticas da cultura popular. Pensamos que tal acesso tem sua relevância, pois as estudantes do curso de magistério ao se formarem atuarão na educação infantil, ou seja, na base do percurso da educação formal.

Deste modo, este trabalho propõe uma prática pedagógica que se utiliza de percussão e ritmos afro-brasileiros, não como um fim em si, mas com o intuito de ensinar música e possibilidades de atuação com a música, tentando construir uma ponte entre as vivências musicais/culturais das estudantes do magistério e a cultura musical de matriz afro-brasileira.

Percussão e Ritmos da Cultura Popular na Educação Básica

As culturas populares, em especial as oriundas das matrizes afro e/ou indígenas até pouco tempo atrás, estavam completamente ausentes das salas de aula. Para definir cultura popular toma-se por referência o conceito de Domingues, onde ela será:

[...] o saber do fazer e o saber do pensar popular. É a cultura ingênua, não oficial, não-dominante, que mesmo quando resultante de expropriações e imposições no passado, resiste como modo de pensar sentir e fazer do povo. [...] Consiste num conjunto de práticas ambíguas e contraditórias, que se realizam nos interstícios da cultura dominante, recusando-a, aceitando-a ou confortando-se a ela (DOMINGUES, 2011, p. 416).

A inserção de ritmos da cultura popular afro-brasileira na escola propicia aos estudantes uma aproximação com esta, por meio da percussão e de ritmos e músicas característicos (MORAES, 2016). Em muitas das manifestações populares brasileiras, segundo Oliveira e Oliveira (2014) os instrumentos de percussão estão presentes e inclusive, exercem papel fundamental. Melo (2015, p.8), afirma que a presença da percussão no Brasil ocorre, “[...] em sua maioria, de forma coletiva: nas escolas de samba, nações de maracatus, grupos de afoxés, entre outros”. Entendemos que estas duas características, -‘estar muito presente na cultura brasileira’ e ser ‘majoritariamente coletiva’-mostram-se como importantes fatores que possibilitam a conexão entre fazer música, através de percussão e voz, e as aulas de Arte.

A música nas manifestações populares ocorre em grande parte, por meio de instrumentos de percussão e canto coletivos. É necessário ainda dizer que esta formação é justamente a que apresenta uma maior facilidade para a efetivação do trabalho com música nas escolas, isto porque, grande parte das escolas não possuem instrumentos musicais. Deste modo, os instrumentos de percussão são os que apresentam maior facilidade tanto para a confecção de instrumentos alternativos pelas próprias estudantes quanto pela possibilidade de execução, além é claro das práticas que se utilizam do canto.

A educação deve ser um campo da vivência das estudantes, que expanda suas experiências culturais e artísticas. Nas palavras de Masschelein e Simons, “[...] um método de ensino deve, constantemente, ser conectado ao mundo da vida dos jovens, porém, exatamente para removê-los de seu mundo de experiência” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2015, p.31)

O maracatu, a ciranda, o samba, o côco e o ijexá, são alguns dos ritmos com grande potencial de aplicação no processo de educação musical do qual versa este texto, pois os mesmos extrapolaram a esfera dos lugares onde se originaram alcançando o território nacional e, por vezes, conquistaram espaço em veículos de comunicação de massa.

As práticas percussivas levam em consideração a diversidade de instrumentos e a contribuição para as práticas coletivas. Mateiro e Schmidt (2016) ao citar Small (1989, p.218) acrescentam que fazer música, através da percussão ou de práticas coletivas, faz com que os indivíduos envolvidos na performance, desenvolvam seu aspecto comunitário em música. Parafraseando Penna (2005), levar estas experiências para dentro de sala de aula promove a troca e ampliação do universo cultural dos estudantes.

Metodologia

Esta pesquisa será realizada no segundo semestre de 2019. A coleta de dados se dará no curso da disciplina Fundamentos do Ensino de Arte do magistério de ensino médio da EEMAL em Laguna-SC. O pesquisador é professor desta disciplina e, portanto, a aplicação do procedimento didático e a coleta de dados ocorrerá no decurso das próprias aulas.

Gostaríamos neste trabalho de pesquisar a aplicação de variadas manifestações e seus ritmos no contexto acima descrito, porém o tempo para a realização da pesquisa é curto, além do fato que o professor e pesquisador precisa contemplar a ementa da disciplina do curso, sendo que o trabalho com música constitui-se num pequeno percentual da carga horária total, que é de duas aulas de 45 minutos por semana.

Deste modo pretendemos trabalhar com 2 ritmos: o ijexá e o côco. Caso no desenvolvimento do trabalho as estudantes avancem muito rapidamente no entendimento e execução dos ritmos, músicas e atividades propostas, iremos inserir o ritmo da ciranda.

Os dados desta pesquisa serão levantados através de observação e relatório de aula, mas queremos focar especialmente nas falas das próprias estudantes, o que sentiram, pensaram sobre a didática. Para isso utilizaremos o grupo focal, entendendo que este método é o que responde de maneira mais adequada as necessidades da pesquisa. A pesquisa terá portanto, o caráter de pesquisa participante, pois o processo de

análise prevê a produção coletiva de dados. Por um lado teremos a transcrição das falas das estudantes - que serão um guia para as proposições metodológicas do professor - e por outro, a produção de relatórios das atividades realizadas pelo mesmo, que ajudem a sistematizar e reelaborar as práticas em sala de aula.

Considerações Finais

Ao realizar as leituras para a realização da presente pesquisa, percebemos a importância de que o conteúdo ensinado nas escolas esteja alinhado a uma proposta de currículo fundamentada na possibilidade de inserção dos mais diversos fenômenos culturais.

A música, em nome da qual trabalhamos, pode contribuir para o desenvolvimento individual e social, assim, os valores transmitidos por ela, precisam estar alinhados com a diversidade cultural existente. Neste caso esperamos com esta pesquisa registrar e coletar dados significativos relacionados a expansão das experiências das estudantes.

Sobre percussão é preciso dizer que, a mesma apresenta-se promissora na educação musical, por possuir forte caráter de socialização, além de que no Brasil, possuímos uma grande variedade de ritmos, dos quais alguns destes serão manipulados nesta pesquisa.

Esperamos, a partir da técnica de pesquisa participante contribuir para ampliar a diversidade cultural das estudantes, mediante a execução musical de ritmos afrobrasileiros e, ao mesmo tempo, apresentar uma sistematização de prática pedagógica que poderá ser replicada em outros contextos, inspirando outros profissionais nas suas práticas musicais coletivas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. *Multiculturalismo e educação: experiências de implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina*. Itajaí: Casa Aberta, 2008 (Africa Brasil)
- CUNHA, J. C. R. *Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento do 'Eu Musical': Flow em processos de Ensino/Aprendizagem em Educação Musical*. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro, 2013, p.51-97

- DOMINGUES, Petrônio. *Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica*. História (São Paulo) v.30, n.2, p. 401-419, ago/dez 2011. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/his/v30n2/a19v30n2.pdf>>
- GAINZA, Violeta Hensy. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. Trad. Beatriz A. Canabrava. São Paulo: Summus, col. Novas buscas em Educação, v. 31, 1988. 140p.
- MARFAN, Marilda A. Refletindo a pesquisa participante. São Paulo, Cortez, 1986. 168p. Em Aberto, Brasília, ano 5, n. 31 , jul./set. 1986 p. 49-52
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido. 112p.
- MATEIRO, Teresa; SCHIMIDT, Beatriz Woeltje. *Práticas percussivas nas aulas de música do ensino fundamental*. DA Pesquisa, v.11, n.17, p.83-100, dezembro 2016. Disponível em: <<file:///E:/textos%20referencia/6901-28395-1-PB.pdf>>.
- MELO, Felipe B. de. *O Ensino coletivo de percussão e suas práticas de ensino/aprendizagem*. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM: *Anais...* Natal- RN, 2015. Disponível em:
<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1145>
- MORAES, Marlene Faeda. *A disseminação da dança afro no contexto escolar*. Cadernos PDE, Vol. I 2016. Disponível em :<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_uenp_marlenefaedamoraes.pdf>.
- OLIVEIRA, Josué; OLIVEIRA, Tiago; *Batucatudo: explorando sonoridades por meio de instrumentos de percussão*. Música na Educação Básica. Londrina, v.6, n6, 2014.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 247 p.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DO POP UM POUCO DE TUDO: UMA ABORDAGEM ENTRE MÚSICA E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

BESEN, Carlos Leonardo M. P.¹
Aluno especial do Programa PPGMUS (UDESC)

Resumo: O presente trabalho em caráter experimental, é uma proposta de educação musical com foco em uma forma global a sondagem de diferentes contextos sonoros, mediante a apreciação de músicas do *Youtube*. Propõe-se uma visão integrada de apreciação, composição e performance, gerando uma ambiência com base na interiorização das características musicais dos vídeos na plataforma digital. O estilo musical nos vídeos do *Youtube* são pop/ *dance pop*, com exploração sonoras e parâmetros do som com um programa *Digital Workstation (ableton live)*. Será feita a abstração dos vídeos como *Crazy Frog* (tratamento de frequência), e *The Axis of Awesome*, Este último fez um mapeamento da progressão mais utilizada na esfera pop, a sintaxe I, V, vi e IV. A proposta prevê composições com base nas modalidades citadas, seguida de performance uns para os outros. Pretende-se aqui fazer, no âmbito da educação musical, uma conexão da teoria pop com a tecnologia e *Youtube*, fazendo uma reflexão do que significa estas práticas musicais para os alunos, mediante uma roda de conversação.

Palavras-chave: educação musical, tecnologia, adolescentes

INTRODUÇÃO

Este texto, apresenta uma proposta de educação musical em elaboração, utilizando composições com base em uma visão integrada de apreciação, composição e performance, gerando uma ambiência com base na interiorização das características musicais dos vídeos na plataforma digital, seguida de performance entre os grupos de alunos. Pretende-se aqui fazer, no âmbito da educação musical, uma conexão da teoria pop com a tecnologia e *Youtube*, fazendo uma reflexão do que significa estas práticas musicais para os alunos.

¹ E-mail: elektroleo1@gmail.com

Vários estudos apontam os benefícios da música e tecnologia como por exemplo Lorenzi, (2007, p.125), afirmando que mediante um recurso tecnológico, associado ao olhar investigativo, pode colaborar para uma educação musical significativa e prazerosa, seja lá qual ambiente como escolas de música, escolas regulares, privadas ou públicas.

Burnard (2006, apud BEINEKE, 2009, p.81), esclarece que o “fazer musical das crianças, está conectado às práticas musicais a que elas têm acesso, cabendo ao processo educativo ampliar essas possibilidades de acesso e sua compreensão.” Sendo assim, soma-se ao presente projeto, acesso e compreensão no gênero musical pop, por meio de apreciação de vídeos do *Youtube* e tecnologia musical como estúdio virtual, formando uma conexão para educação musical.

Webb, (2010, apud ROCHA; FURTADO; ROCHA, 2015, p.42) sugere a viabilidade de uma Educação Musical examinando clipes musicais. Com base nisso parte-se para apreciação, composição e performance, examinando clipes musicais pop.

Com essa proposta de modo experimental, visa-se promover a interação da música pop (música da contemporaneidade), *youtube* e tecnologia, no contexto da educação musical através de um estudo de caso por meio de uma prática integrada através de apreciação, composição e performance.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Relevando o Estudo da Tecnologia Musical

Com base em uma proposta de Lorenzi, (2007, p.125), toma-se como rumo a produção de mídias digitais por alunos em contextos escolares. Tal fato resulta não somente na visualização de tais experiências, mas oferece a percepção sobre o que quer dizer, registrando uma vivência pedagógico-musical na esfera escolar com suporte no uso de tecnologia.

De acordo com (CHALLIS apud FINNEY; BURNARD, 2007, p. 71), com um programa de estúdio virtual atinge-se um nível criativo em um língua em que se tem identificação. A autoestima desenvolve-se, e como decorrência, ocorre a motivação. Nessa perspectiva os estudantes praticam habilidades básicas, compondo algo que apreciam.

Visão Integrada de Composição, Apreciação, Performance e tecnologia musical

A imaginação voa em uma atividade de apreciação. Apreciando atentamente e analisando estruturas, melodias e ideias criativas, ajuda-se as crianças a entrar num fazer musical de acordo com suas próprias concepções. (MURPHY, 2013, p.98) A apreciação musical é como um operação interna do processo externo do cantar, tocar , improvisar e compor. É em uma atividade de apreciação, internalizando as músicas que os alunos partem para suas próprias composições (MURPHY, 2013, p. 99).

Challis (apud Finney e Burnard, 2007, p.66) afirma que os alunos escutam cuidadosamente as estruturas básicas da música que eles identificam e gostariam de fazer no programa de estúdio virtual, os alunos compõem faixas no programa, com a presença de *drum machines* e de sintetizadores.

Assim, conforme indica o autor: "encontrar e selecionar músicas para apreciação pode vir de inúmeras fontes seja uma coleção pessoal, rádio digital, lojas digitais de música ou vídeos online como o *youtube*." (MURPHY, 2013, p.100)

De acordo com Webb, (2007, apud SOUZA 2014, p.10), no que se refere aos benefícios da fusão audiovisual, acredita-se que a maneira de escutar e ver se inter-relacionam para elaborar a vivência da apreciação musical. Souza (2014, p. 10) o *Youtube* funciona como instrumento de escuta e, por conseguinte, a apreciação musical, práticas estas claramente pertencentes a Educação Musical.

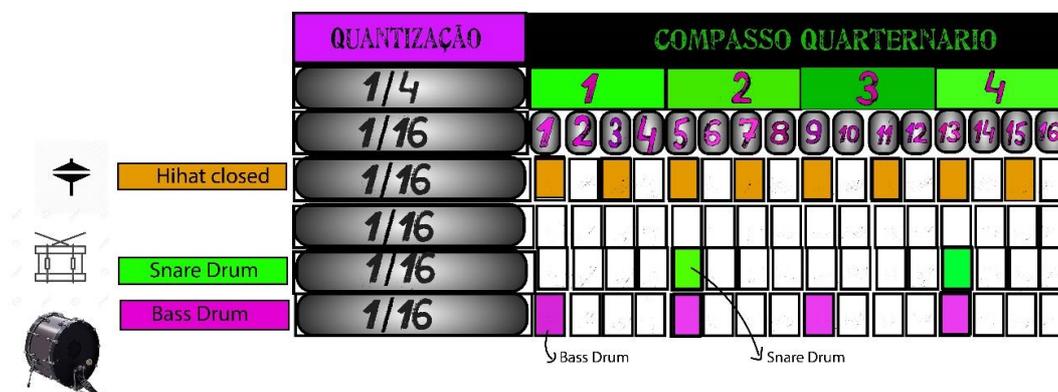
A Teoria Pop

Blendell (2015) fez uma reflexão sobre a sintaxe na música contemporânea pop. Para ele, geralmente o pop contemporâneo tem padrões sintáticos que se conectam a uma única definição dentre outras. Assim, notoriamente, de acordo com Walker (2011) a progressão mais utilizada é:

Figura 1 – Progressão POP

Fonte: adaptado de Walker (2011)

Muitas músicas de rádio e televisão encontram-se em 4/4, embora os *drum machines* apresentarem uma enorme variedade de outros ritmos e compassos, denota-se que a arquitetura 4/4 é a mais fácil e utilizada com mais frequência. Badness (1991, p.14).

Figura 2 - Esquema percussivo digital *dance pop* 4/4

Fonte: Adaptado de Badness (1991, p.15)

METODOLOGIA:

Este projeto pretende apresentar uma proposta pedagógica de educação musical com a composição musical, prevendo a utilização da música pop através do uso de plataformas digitais como o *Youtube*. Para tanto, investiga-se pedagógico-musicalmente as lógicas que guiam e oportunizam aos alunos as compreensões deste universo musical. Propõem-se um estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa e investigação empírica. A técnica da coleta de dados é a observação participante (interagindo com o contexto pesquisado), registro de vídeos, incluindo ainda os grupos focais, em que os alunos tornam-se engajados em uma conversação. É através do grupo focal que o significado é construído na interação entre os vários participantes.

As atividades serão organizadas a partir de dois enfoques:

Proposta Metodológica 1: promover uma viagem sonora ao assistir e abstrair do *youtube* o vídeo do *Crazy Frog*¹, no ritmo *dance pop* e os alunos terão que compor uma letra e melodia, para cantar numa posterior mimetização da voz presente no vídeo. O ritmo será *dance pop* através de *Overdub* (ritmo no fone de ouvido). Será uma aula com base no parâmetro do som como a frequência, no presente caso, alta frequência, mais agudo. O programa que norteia a prática é o *Ableton Live* sugerido pela literatura. Faz-se aqui uma performance em grupos de 5 alunos com posterior roda de conversação em grupos focais de como elas descreveriam a experiência proporcionada.

Proposta Metodológica 2: Concentrar-se no vídeo *The Axis of Awsome*² e identificar as características musicais, mesma sintaxe harmônica em todas as musicas (são diferentes mas mesma harmonia) relevando que trata-se de um gênero pop, partindo adiante para uma prática de composição I V vi IV (acordes são uma nota no teclado, numerados). Isto ao som do *dance pop* 4/4 através de *Overdub* (ritmo no fone de ouvido). Compõem-se a letra e a melodia (vocal) em grupos de 5 alunos. Toca-se depois a sequência harmônica no ritmo citado e grava-se então as composições no estúdio virtual com todos os elementos no programa sugerido o *Ableton Live*, dentre outros. Feitos os esquemas composicionais dos alunos, parte-se então para performance das composições dos grupos para o resto da sala e encorajando os alunos a expressar suas opiniões e justificar suas interpretações a respeito da prática ocorrida de como significam e percebem a atividade em grupos focais.

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k85mRPqvMbE>

² Disponível em: no link <https://www.youtube.com/watch?v=oOIdewpCfZQ>

Figura 3 – Composição I V vi IV cada nota no teclado representa um acorde



Fonte: Elaborado pelo autor

Após as atividades percorridas parte-se para grupos focais com a reflexão de como os alunos percebem e dão significados a própria prática, tecnologicamente com programa de estúdio virtual, *Youtube* e a ambiência da música pop, sua sintaxe harmônica.

REFERÊNCIAS

BADNESS, Ray E. *Drum programming: a complete guide to program and think like a drummer*. [S. l.]: Ceenterstream Publications, [1991].

BEINEKE, Viviane. *Processos Intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BLENDELL, Brendan. *Harmony and syntax in contemporary pop music*. 2015. (Senior Capstone Projects, 389).

FINNEY, John; BURNARD, Pamela. *Music education with digital technology*. Londres: Continuum, 2007.

LORENZI, Graciano. *Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. 2007. 125 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MURPHY, Regina. Enhancing creativity through listening to music. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina. *Teaching music creatively*. [S. l.], 2013. p. 98-110.

ROCHA, D.; FURTADO, G.; ROCHA, E. O Youtube como ferramenta tecnológica na pesquisa em Música. *Modus*, Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p. 39-50, maio 2015.

SOUZA, William Gláucio de Souza. *A utilização do Youtube como ferramenta para o ensino e aprendizagem de guitarra: concepções de um músico – professor de instrumento*. TCC (Curso de Licenciatura em Música à Distância) - Departamento de Música, Universidade de Brasília, 2014.

WALKER, Joe. Pop chord progressions. *From the woodshed*, [S. l.], 26 maio 2011. Disponível em: <http://fromthewoodshed.com/2011/05/26/pop-chord-progressions>. Acesso em: 28 jan. 2019.

AS MÚSICAS DAS CRIANÇAS *GUARANI-MBYÁ* ECOAM NA ESCOLA BÁSICA

TRISTÃO, Claudia Roberta Yumiko¹
Prefeitura Municipal de Florianópolis (UDESC)

BEINEKE, Viviane²
(Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC))

Resumo: Este trabalho apresenta projeto em andamento no Curso de Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes-UDESC, realizado com o objetivo de produzir material didático que aborde os modos de ser e viver de crianças indígenas da etnia Guarani e suas relações com a música, contribuindo com a educação musical em escolas *Juruá* (não indígenas). O projeto está amparado na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo da rede de ensino básico a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". O trabalho busca também atender às dimensões dos conhecimentos determinadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), contemplando o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira. Deste modo, o trabalho será concebido juntamente com as crianças e professores da escola indígena. Vale ainda destacar que não se pretende partir de ideias pré-concebidas sobre o conteúdo e o formato do material pedagógico a ser elaborado, e sim, pretende-se ir construindo essas ideias no contato e convivência com as crianças e professores, em seu cotidiano escolar. Através do material pedagógico que será produzido, esta pesquisa visa oportunizar às crianças não indígenas, e também às crianças Mbya, uma escuta minuciosa, um olhar respeitoso, para o conhecimento, a aproximação e o reconhecimento das igualdades e diferenças nos seus modos de ser criança e se relacionar com a música em uma e em outra cultura.

Palavras-chave: Educação musical. Guarani-Mby. Escola Básica.

INTRODUÇÃO

¹ E-mail: yumitristao23@gmail.com

² E-mail: vivibk@gmail.com

Este projeto apresenta como tema o jeito de ser e viver de crianças Guarani-Mbya e suas relações com a música, contribuindo na educação musical em escolas *Juruá* (não indígenas)¹. O trabalho está alinhado aos objetivos do Curso de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes, que visa a formação continuada de docentes de artes em exercício na Educação Básica da rede pública de ensino. Com esta visão, o trabalho de conclusão do mestrado poderá consistir na elaboração de uma proposta pedagógica, redigida e acompanhada de material didático-pedagógico que contribua com o ensino de música na escola. Esta modalidade de formação e de trabalho de conclusão busca promover o desenvolvimento de um produto que contribua e impacte diretamente na prática pedagógica dos professores que atuam com o ensino de artes na escola, sem que estes professores se afastem da escola durante o período em que realizam o curso de mestrado.

Tomando em consideração a temática deste trabalho, buscou-se amparo em dois níveis: primeiro na Lei nº 11.645 e; segundo, na Base Nacional Comum (BRASIL, 2017).

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo da rede de ensino básico a obrigatoriedade da temática "História e Cultura afro-brasileira e Indígena".

No âmbito das políticas públicas da escola básica brasileira, o trabalho em andamento também busca atender às dimensões dos conhecimentos determinadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), contemplando o conhecimento e a valorização do patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BRASIL, 2017, p. 201).

Desta forma, este trabalho justifica-se pela necessidade de construção de materiais elaborados a partir de princípios educacionais que valorizam a diversidade cultural brasileira e reconhecem a necessidade de incluir saberes que vêm sendo pouco valorizados nos currículos escolares. Como argumenta Penna (2012), é necessário a defesa por uma educação musical que contribua para a expansão da experiência artística

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. A orientação está sendo realizada pela professora Dra. Viviane Beineke.

e cultural dos estudantes, apresentando concepções de música e de arte amplas, abarcando múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas.

Modos de vida indígena na escola

Este trabalho focaliza as músicas e modos de ser dos Guaranis, povo abarcado no território do litoral brasileiro em diversos estados como: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santos. Hoje os Guaranis vivem nas regiões da Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Bolívia. Segundo o PIB socioambiental os grupos guarani que hoje vivem no Brasil são: Mbya; Pãi-Tavyterã, conhecidos no Brasil como Kaiowá; Avá Guarani, denominados no Brasil Ñandeva. Este trabalho, em específico, será elaborado colaborativamente com uma escola em comunidade Mbya-Guarani, no município de Palhoça, em Santa Catarina.

A população brasileira conta com uma grande diversidade étnica e cultural, merecendo lugar de destaque na educação básica. São crescentes os esforços empreendidos na temática, inclusive as políticas públicas voltadas a esta questão, mas ainda se tem muito a fazer. Neste sentido, este trabalho configura-se como uma oportunidade de contato com uma das culturas formadoras de nosso país, a cultura indígena, possibilitando compreender e reconhecer diferentes formas de estar no mundo.

O indígena, tal qual arraigado no imaginário da população brasileira, muitas vezes não contempla a realidade, sendo construído a partir de uma história eurocentrista, de visão colonialista, plantando muitos equívocos na mentalidade da população brasileira. É necessário desconstruir este modo de pensar, tornando essencial o estudo sobre as culturas, aprender sobre as formas de organização social, a linguística, formas de entender o mundo, de se posicionar dentro dele e dos diferentes jeitos de ser dos povos indígenas brasileiros. Não pretende-se idealizar os indígenas, mas sim perceber e nos conscientizar de suas presenças e de suas lutas, compreendendo que esta população está em crescimento, produzindo culturas, com modos de ser e viver dinâmicos que podem ser compartilhados.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na realização do Censo de 2010, pesquisou pela primeira vez o número de etnias indígenas (comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais), encontrando 305 etnias. Também foram identificadas 274 línguas indígenas. Essa investigação revela que muito

pouco se conhece sobre os indígenas brasileiros, demonstrando quanto estas populações foram invisibilizadas.

Pode-se considerar que estabelecer pontes de contato com outras culturas, possibilitando a realização da troca, pode vir ampliar a capacidade de compreensão de mundo. Como por exemplo as diversas formas de aprender música, se adentrarmos na relação da música e as formas de aprender dos Guaranis podemos compreender jeitos diferentes de aprendizagem. Segundo Montardo (2009 p.48)

Guarani não se consideram donos dos cantos. Mesmo os cantos individuais, recebidos especialmente por cada um em sonhos, são obtidos por merecimento, como um presente; não são compostos pela pessoa. Esta apenas escuta a música, como se já tivesse sido concebida, existindo em outro lugar.

Outras formas de sonhar a música se apresenta nas mais variadas possibilidades, citando Montardo (2009 p.51):

As canções são aprendidas também a partir da audição dos instrumentos e dos sons da cachoeira. Os sons de cachoeira e o canto dos pássaros são fontes de composição, ensinam entre os Guarani. Outra maneira de aprender canções é por meio do ensinamento dos mestres na iniciação xamanística.

Assim, podemos perceber e imaginar as diferentes formas de sonhar e compor a música na cultura Guarani, enriquecendo e ampliando possibilidades em nosso entendimento.

Observa-se que as músicas e o modo de ser do povo Guarani vêm sendo estudados sob diferentes perspectivas e em diferentes áreas do conhecimento, destacando-se as pesquisas no campo da música e da educação musical, alguns com interfaces no campo da antropologia. Apresenta-se a seguir alguns trabalhos que se debruçaram nesta temática, como a pesquisa de etnografia musical, coreográfica do guarani de Montardo (2009), também podemos encontrar o trabalho sobre a música dos Mbya-Guarani do Morro dos Cavalos, etnomusicologia, discorrendo sobre o estudo do sistema musical guarani (DALLANHOL, 2002) e ainda pode-se citar o trabalho sobre performances musicais e lúdicas que envolvem crianças Mbya-Guarani cotidianamente, refletindo sobre o protagonismo das crianças construindo em co-participação o jeito de ser dos Guarani Mbya (STEIN, 2009).

Com enfoque mais voltado à educação musical, também vem sendo desenvolvidas pesquisas que abordam, a partir do contato entre crianças Mbya-Guarani e crianças não indígenas, a maneira como a inclusão de canções de diferentes culturas no repertório pode contribuir para o respeito às diferenças e para o exercício da tolerância (FRAGOSO, 2017a), bem como as concepções de ensino-aprendizagem entre as crianças Mbya-Guarani (FRAGOSO, 2017b). Passando da pesquisa acadêmica aos materiais didáticos que buscam incluir o estudo da história e das culturas indígenas brasileiras em uma perspectiva contemporânea, também é possível observar o crescimento da literatura, inclusive no campo da educação musical, com livros dirigidos a crianças (PUCCI; ALMEIDA, 2014), a jovens (TUGNY, 2013) e a professores (PUCCI; ALMEIDA, 2017).

Nessa direção, este trabalho busca contribuir com a produção de materiais didáticos para a educação musical no ensino fundamental, em trabalho que inclui a participação de crianças Mbya-Guarani no processo.

Nesse sentido, este projeto pretende produzir material didático, através da observação participativa, o jeito de ser e as relações com a música e as relações existentes no cotidiano escolar das crianças. Possibilitar a apresentação da fala de si mesmo, crianças Mbya, tem como propósito a aproximação de culturas, tão necessária para que se conheça o outro, em seu jeito de ser e de viver. Como argumentam Almeida e Pucci (2014, p.07)

Estimular os professores a desenvolver regularmente (e não apenas no Dia do Índio) esse tipo de repertório junto às crianças e adolescentes nas escolas de ensino básico; apresentar sugestões de atividades musicais e extra musicais com contextualização histórica e cultural; desenvolver atividades que estabeleçam novas formas de se fazer música, a partir de mitos e lendas indígenas e criar empatia e simpatia com os povos indígenas brasileiros a fim fazê-los respeitados na sua cultura e diversidade.

Deste modo, não se pretende partir de ideias pré-concebidas sobre o conteúdo e o formato do material pedagógico a ser elaborado, e sim, pretende-se ir construindo essas ideias no contato e na convivência com as crianças e professores, em seu cotidiano escolar. Conforme explica Beineke (2017), é necessário que se desenvolvam propostas de pesquisa, de ação e formação de professores que compreendam, respeitem e valorizem as experiências, discursos e pontos de vista das crianças, dando-lhes a

oportunidade e reconhecendo-os como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem.

Diante do exposto para produzir este material didático pretende-se não só ouvir as crianças Mbya, mas produzir em conjunto com elas e seus professores indígenas suas músicas, histórias e brincadeiras em forma de material didático. O trabalho prevê também que as crianças não indígenas participem de algum modo da elaboração, expondo suas dúvidas e curiosidades sobre o cotidiano na escola. Essa ideia poderá ser potencializada através de encontros entre as crianças indígenas e não indígenas, nos quais elas poderão, ao seu modo, compartilhar músicas, histórias e saberes.

Primeiros passos na trilha da produção do material didático

Desde o ano passado (2018) vem sendo estabelecido contato com as lideranças da comunidade indígena do Morro dos Cavalos, pertencentes à etnia Mbya-Guarani. A primeira conversa foi com o líder da comunidade, o senhor Teófilo Cacique (*Xeruíxá*).

Em um segundo contato foi com a presença de Julinho, vice-cacique e responsável pelo coral da aldeia, que se chama “Tape Mirim”. O coral conta com um grupo de 21 participantes, dentre esses 13 meninos e 8 meninas, com idades que variam entre 06 até 25 anos. Em outro momento, encontramos com os professores da Escola Estadual Itaty, situada dentro da aldeia. Nesta escola os professores são falantes da língua Guarani (pertencente ao tronco linguístico Tupi-Guarani). As crianças, desde o primeiro até o quarto ciclo, só apreendem em Guarani. Somente depois de alfabetizadas em guarani é que elas passam a falar e serem alfabetizadas em português. O professor Joao Batista é responsável pelo primeiro e segundo ciclos e o professor Nathan é responsável pelo terceiro e quarto ciclos.

Em seguida do primeiro contato estabelecido, a orientadora, juntamente com a mestrandia, fizeram uma visita à aldeia e, durante uma tarde, foram recebidas pelo vice-cacique Julinho, entre exposição de ideias, perguntas sobre o funcionamento da escola e do coral, esclarecimento de algumas preocupações sobre o trabalho, estabelecendo e formalizando este contato da orientadora com a liderança.

Deste envolvimento inicial, a professora/mestrandia teve a oportunidade de participar da elaboração e produção de trajes para o coral da aldeia, contribuindo na sua

confeção. Esta colaboração, que partiu de um desejo da liderança indígena, inclui a participação na escolha e composição de cores, na distribuição dos grafismos elaborados pelo líder do grupo e, por fim, auxiliando a desenvolver os modelos dos trajes. Este envolvimento foi muito rico, favorecendo o estabelecimento de relações mais próximas com a escola, o coral, professores, crianças e lideranças indígenas.

Também foi realizado um encontro entre uma turma de crianças da escola onde atua a professora/mestranda, Escola Básica Virgílio dos Reis Várzea em Florianópolis. A Escola Itaty, promoveu uma Semana Cultural aberta à comunidade. Como parte deste evento, as crianças participaram de uma trilha ecológica na mata, estabelecendo suas primeiras conversas, que podem contribuir com o estudo.

Após estabelecer esses contatos, em posse do projeto do trabalho de conclusão, a mestranda apresentou a proposta ao Cacique Teófilo. Depois de tudo explicado ao Cacique, este se manifestou, dizendo que “É muito importante valorizar os saberes indígenas, para que os estudantes e os professores ‘brancos’ possam conhecer e respeitar as culturas produzidas por nós, indígenas”. Ele também relatou que muitas pessoas vão até a aldeia e não compreendem como funciona a cultura e saem falando de forma equivocada o que presenciaram, deixando-os aborrecidos. Sobre isso, a professora/mestranda se comprometeu dizendo que todo material produzido será previamente aprovado pelo grupo que participou do processo na escola, bem como pelas lideranças da aldeia, Cacique e vice-cacique, para só então ser aprovado e fazer parte do produto final do trabalho.

Por fim, o Cacique Teófilo e o Vice-cacique Julinho declararam que a professora/mestranda estava liberada para iniciar o projeto, afirmando estar a aldeia de portas abertas para quando ela quisesse iniciar o trabalho. Ficou acordado que a frequência seria semanal, mas sem impedimento de serem feitas alterações, tanto em relação à frequência, quanto ao período.

Considerações finais

Através do material pedagógico que será produzido, este trabalho visa oportunizar às crianças não indígenas, e também às crianças Mbya-Guarani, uma escuta minuciosa, um olhar respeitoso, para o conhecimento, a aproximação e o reconhecimento das semelhanças e diferenças nos seus modos de ser criança e se relacionar com a música em ambas culturas.

Partindo do pressuposto que apresentar diferentes culturas oportuniza libertação de preconceitos, dos estereótipos outrora criados, possibilitando uma ampliação da percepção do outro, passando a respeitar as diferenças, melhorando a convivência e estimulando a formação de cidadãos abertos a compreender que existem diferentes formas de ver de ouvir e de estar no mundo, espera-se que este trabalho possa inspirar professores e estudantes da escola básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Berenice; PUCCI Magda Dourado. VIII Encontro Regional Norte da ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento Rio Branco, 25 a 27 de novembro de 2014.

BEINEKE, Viviane. Músicas, crianças e educação: paradigmas de pesquisa, ação e formação. *Orfeu*, v. 2, n. 2, 2017, p. 4-12.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. *Povos Indígenas do Brasil*. Socioambiental 2008, Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani> acesso em : 06/05/2019.

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em: 14 nov.2018.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 07 fev.2019.

DE OLIVEIRA PELIZZON, VIÉGAS MARIZ Lia; BEINEKE, Viviane. " Plic-Plic... um barulho da chuva": Reflexões sobre práticas criativas na escola. In: XI CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL-ISME. 2017.

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. Através do Mbaraka: Música , Dança e Xamanismo Guarani. Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PENNA, Maura. Música(s) e seu Ensino. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2012.

A MÚSICA NO CURSO DE MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

CUNHA, Conceição de Maria¹

Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UEDESC)

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de²

Universidade do Estado de Santa Catarina (UEDESC)

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir as contribuições da música na formação inicial de três professoras formadas no Curso de Magistério em nível Médio que lecionam crianças pequenas na rede municipal de Araranguá, SC. A revisão de literatura trouxe autores que discutem a formação e a atuação de pedagogos com relação à inclusão da música em suas atividades pedagógicas. A metodologia, de caráter qualitativo, incluiu a realização de entrevistas com três professoras que lecionam na rede municipal de Araranguá. Os relatos destacam que a música durante o curso formativo foi pouco trabalhada, possivelmente em função da falta de professores com formação específica na disciplina de Arte que faz parte do currículo do curso. As análises das falas das professoras entrevistadas apontam que a música no Curso de Magistério, quando incluída, é trabalhada em prol do desenvolvimento educacional da criança como um todo. Mesmo sem vivências musicais na formação inicial no Curso de Magistério em nível Médio, esta linguagem artística faz parte do fazer docente com as crianças pequenas.

Palavras-chave: Curso de Magistério; formação do professor em nível médio; música no Curso de Magistério

INTRODUÇÃO

O presente texto é um desdobramento de uma pesquisa maior de doutorado que vem investigando a educação integral e a música na formação do professor no Curso de Magistério, em nível médio, na cidade de Araranguá-SC. A relevância histórica e social do Curso de Magistério na formação de professores no contexto educacional brasileiro

¹ E-mail:

² E-mail:

vem sendo discutida por autores como Martins (2009), além de ser destacada na legislação educacional brasileira.

O Curso de Magistério é uma das modalidades de ensino oferecido na última etapa da educação básica. Seu principal objetivo é a formação de professores aptos a lecionarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1996). De acordo com a legislação vigente, a formação necessária para atuar em toda a educação básica deve acontecer em nível superior; no entanto, destaca a relevância do curso de formação de professores em nível médio pelo seu caráter social e pela diversidade geográfica do país, que dificulta a oferta e acesso em cursos superiores de formação de professores em diversas regiões.

O Plano Nacional de Educação - PNE destaca que:

(...) apesar da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases à formação em nível superior, não se pode descuidar da formação em nível médio, que será, por muito tempo, necessária em muitas regiões do País. Além disso, a formação em nível médio pode cumprir três funções essenciais: a primeira é o recrutamento para as licenciaturas; a segunda, a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas; e a última, servir como centro de formação continuada (BRASIL, 1998, p. 66).

Os estudos de Sandri (2009) reiteram as justificativas apresentadas no PNE de 1998, destacando que o Curso de Magistério dá oportunidade aos estudantes do ensino médio para o ingresso na docência antes de uma formação superior. Ao mesmo tempo, estes estudantes entram em contato com teorias e práticas pedagógicas no fazer em sala de aula com crianças pequenas, podendo ingressar no mercado de trabalho na prática docência. Azevedo e Peixoto (2011) analisaram a procura pelo Curso de Magistério, que, no estudo realizado, evidenciou a presença de alunos/as mais pobres que visam o trabalho docente e o “ser professor” (p. 299), salientando a expectativa de ampliarem os estudos e reconhecimento pessoal com a docência.

A partir da LDB de 1996, foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio, por meio do Parecer CNE/CEB nº1, de 29 de Janeiro de 1999. De acordo com este documento, os sistemas de ensino devem “integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país” (BRASIL, 1999, p. 38). O parecer destaca que a proposta pedagógica do

curso deve garantir ao futuro professor o domínio de conteúdos curriculares pertinentes à formação geral e específica, contemplando “os conhecimentos de filosofia, sociologia, história e psicologia educacional, da antropologia, da comunicação, da informática, das artes, da cultura e da linguística, entre outras” (BRASIL, 1999, p. 39).

O ensino de Arte faz parte do currículo da educação básica (BRASIL, 1996). Diversas alterações foram incluídas no texto original com relação ao ensino de Arte na escola brasileira, sendo mantida a obrigatoriedade deste ensino como um componente curricular obrigatório, cujas linguagens constituintes são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 2018). O Curso de Magistério, na modalidade normal, faz parte do ensino médio, conseqüentemente, o ensino de Arte integra o currículo deste curso de formação de professores.

A música foi contemplada no primeiro currículo do Curso Normal em Santa Catarina. No Regulamento da Escola Normal Catharinense, de 10 de junho de 1892, Música e Canto era uma disciplina curricular que, em geral, apresentava tendências para o ensino técnico musical (CORDOVA, 2016). A disciplina de Música no Curso Normal também foi discutida por Jardim (2009), em outro contexto, mas no mesmo período histórico, relatando que a mesma incluía “leitura de música, noções essenciais de teoria, prática de violino, para os homens, e harmônio para as mulheres” (p. 17). A autora destaca que essa abordagem musical na formação de professores no Curso Normal era desprovida de uma pedagogia musical voltada para a educação, já que os alunos estavam fadados a aprendizagens de teorias musicais desprovidas de reflexões e práticas de educação musical com canções europeias.

Com as mudanças nas legislações educacionais, com destaque a LDB de 1971, os currículos dos cursos Normal no Brasil foram reestruturados (ANGOLA, 2008). Com as mudanças, a música deixou de ser uma disciplina específica e foi integrada ao ensino de Educação Artística. No entanto, o canto prevaleceu nas atividades deste curso, estando direcionado para a prática de canções cívicas, além de um repertório de músicas infantis e as “musiquinhas de comando” (FUKS, 1992). Após a aprovação da LDB e 1996, de acordo com a mesma autora, o cantar ainda faz parte da rotina dos alunos dos cursos de formação de professores em nível médio, com ênfase nas músicas infantis, uma demanda pertinente dos estudantes deste curso que solicitam aos professores um repertório de músicas pedagógicas (FUKS, 2005).

Diante do exposto, como a música foi trabalhada no Curso de Magistério, em nível médio, na formação de professoras que hoje lecionam para crianças pequenas na cidade de Araranguá-SC? Como as professoras integram a música em suas atividades pedagógicas em sala de aula?

Este texto tem como objetivo discutir brevemente a inclusão e as contribuições da música na formação inicial das professoras formadas no Curso de Magistério em nível médio que lecionam na rede municipal de Araranguá.

A música no Curso de Magistério e seus impactos no fazer em sala de aula

Habilitado para lecionar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o profissional formado no Curso de Magistério na cidade de Araranguá, SC, vem atuando nas escolas públicas municipais como auxiliar de sala da educação infantil e na rede privada de ensino, também como regente de sala.

Com o propósito de conhecer o impacto da formação no Curso de Magistério na cidade de Araranguá, SC, foram entrevistadas três professoras que trabalham na rede municipal daquele município. Tais professoras tiveram suas primeiras experiências na docência com a formação mínima exigida na LDB, ou seja, a formação em um curso oferecido como modalidade do ensino médio: o Curso de Magistério. A primeira professora trabalha na docência desde os 16 anos de idade, tendo concluído o Curso de Magistério no ano de 1989; atualmente, leciona na educação infantil e está concluindo o curso de Pedagogia. A segunda professora concluiu o curso em 1994 e ingressou na rede municipal de Araranguá como professora; posteriormente realizou o curso de Pedagogia e atualmente trabalha com turmas de alfabetização. A terceira professora concluiu o Curso de Magistério em 2007 e ingressou na rede municipal como auxiliar de sala da educação infantil.

As professoras investigadas serão identificadas, respectivamente de: PRÉ, ALFA e AUXILIAR. Em todos os relatos, as professoras não conseguem dissociar a formação no Curso de Magistério sem a música, tendo ou não tido vivências musicais específicas durante a realização daquele curso. Elas compreendem que a música faz parte do ambiente educacional de crianças pequenas. Como cada uma delas se formou em anos diferentes – 1989, 1994 e 2007 -, é possível verificar diferentes elementos e abordagens relacionados à formação musical no Curso de Magistério.

A professora PRÉ, formada em 1989, destacou que o professor da disciplina de Didática era o mesmo que lecionava Artes e que a música era a base para o planejamento de atividades em função do desenvolvimento motor da criança, da matemática, da alfabetização, entre outros.

Ele pedia para cada aluno copiar músicas infantis, dessas folclóricas, num caderno. Até hoje eu guardo esse caderno. Com as músicas eu planejava as atividades. Era música para matemática, que trabalhava sequências, música que trabalhava a lateralidade, as partes do corpo. Tinha músicas para a fila, o lanche, tinha tudo. Até hoje meus planejamentos são feitos assim. (PROFESSORA PRÉ – entrevista).

A fala da professora PRÉ aponta para diferentes funções da música na educação. Os estudos de Hummes (2013), apoiados nas concepções do antropólogo Alan Merriam, discutem os usos e as funções da música: expressão emocional, prazer estético, entretenimento, comunicação, religiosidade, normas sociais e culturais. “A maneira como uma música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função” (HUMMES, 2013, p. 21). As reflexões da autora coadunam com as colocações da professora PRÉ, que compreende o uso da música na escola com funções diversas em prol do desenvolvimento do aluno.

A professora ALFA, formada em 1994, manifestou-se com relação à música ressaltando, também, diversas funções que a mesma pode exercer durante o processo escolar:

Você trabalha a música no contexto total da criança. Você trabalha a música não só na minha área de Alfabetização, mas na Educação Física, se ele for aplicar legal, trabalha a coordenação motora, a lateralidade, esquerda, direita. A música mais tradicional, essas cantigas, elas trabalham isso. Você cantava em casa, mas estava sabendo, né... esquerda, direita, cabeça. (PROFESSORA ALFA – entrevista).

Com relação ao Curso de Magistério, a professora ALFA destacou que os professores planejavam suas aulas instigando os alunos a usarem a música nas atividades pedagógicas. A professora de Arte do curso, de acordo com a professora investigada, costumava cantar em sala de aula com os alunos e solicitava um caderno somente para as atividades musicais.

Ela (a música) envolvia tudo... nosso professor de Didática, o professor Valentim, também fazia esse trabalho. Eu acho que era uma coisa muito ... uma ponte, né. A professora de Arte com o professor de

Estrutura, que trabalhava bastante leis, que era o professor Lupércio, e tinha o Valentim que trabalhava a parte de Didática, e trabalhavam a música junto, sempre assim, em grupos, né. O que ela (professora de Arte) dava aqui o Valentim cobrava ali (PROFESSORA ALFA – entrevista).

Os relatos da professora ALFA evidenciam que os professores do curso compreendiam que a música poderia dinamizar a aprendizagem e proporcionar atividades mais lúdicas que estimulavam os alunos do Curso de Magistério no planejamento de suas atividades. O diálogo entre os professores proporcionava práticas interdisciplinares, tendo a música como elo no processo de aprendizagem. Gattás e Furegato (2007) discutem a interdisciplinaridade na educação e salientam que essa prática entre os professores vem sendo usada como “uma aspiração emergente entre os próprios professores” (p. 86), que buscam ações interdisciplinares como possibilidade de melhor integrar as propostas pedagógicas. Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade por auxiliar na resolução de problemas relacionados ao ensino, superando a fragmentação do currículo, promovendo experiências de aprendizagem integradas.

Aprendizagens musicais no Curso de Magistério não foram contempladas na formação inicial da professora AUXILIAR. De acordo com seus relatos, a música não foi estudada na disciplina de Arte do Curso de Magistério que realizou, salientando que poucas atividades realizadas pelos alunos do curso envolviam músicas.

A disciplina de Arte foi frustrante. O professor era o de Matemática. Ele só ensinava as cores e desenhos estereótipos. Eu fui aprender a trabalhar com a música quando fiz a pós em arte. Aí trabalhava com os instrumentos, fazia instrumentos de sucata, cantava músicas infantis. Também fiz um curso de musicalização que foi ótimo. O professor passou muitas músicas e eu ia trabalhando com as crianças. Todos os dias nós cantamos na rodinha antes do almoço as musiquinhas infantis e tradicionais também (PROFESSORA AUXILIAR - entrevista).

As aprendizagens musicais relatadas pela Professora AUXILIAR após o Curso de Magistério não apontam para o uso da música de forma específica, nem mesmo na disciplina relacionada ao ensino de Arte. A ausência de um professor com formação na área estabelece uma lacuna no processo formativo com relação a conhecimentos musicais e artísticos que poderiam fazer parte da prática pedagógica dos professores formados em nível médio, no Curso de Magistério.

A partir dos relatos das professoras participantes deste estudo, é possível verificar diferentes aspectos formativos com relação à música no Curso de Magistério, assim como em cursos posteriores. Apesar das diferenças relatadas nos processos formativos, as três professoras consideram importante a música na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo diversas atividades musicais em suas práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar que, em uma perspectiva de formação integral, como prevista para a formação e atuação de professores formados em cursos de magistério, a música e as demais artes deveriam compor o conjunto de conhecimentos oferecidos durante o curso. A formação musical de professores generalistas, ou seja, aqueles que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, vem sendo discutida por diversos educadores musicais (FIGUEIREDO, 2017; QUEIROZ e MARINHO, 2007), que tratam de aspectos relacionados à formação e atuação de professores nos diversos níveis escolares.

Considerações

A literatura da área de educação discute sobre o Curso de Magistério em nível médio, destacando que tal curso é um espaço de formação do professor que enfatiza o fazer prático na ação docente. A música, nesta perspectiva, estaria imbricada nas ações práticas dos professores que consideram esta linguagem artística estratégica no desenvolvimento das atividades pedagógicas dos futuros professores.

Os professores investigados afirmaram que a música faz parte da vida cotidiana das crianças e não pode ficar ausente nos fazeres em sala de aula, levando em consideração diversas funções que ela venha a desempenhar na formação da criança. Se a música é tão importante, como destacado pelas professoras neste estudo, evidentemente a formação musical do professor é também importante. O Curso de Magistério em nível médio, também pode contribuir para a preparação musical de futuros professores, seja a partir das aulas de artes, de atividades interdisciplinares ou de projetos específicos envolvendo a música, o que reitera a necessidade de formação musical para os futuros profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, seja para o desenvolvimento social, educativo musical ou entretenimento.

O ato de cantar, ouvir, inventar a partir de experiências sonoras contribui para o desenvolvimento das crianças, de acordo com resultados de pesquisa realizadas em distintos contextos. O professor de sala pode mediar diversas experiências que

favoreçam o desenvolvimento musical, o que demanda formação adequada para a utilização da música com as crianças.

REFERÊNCIAS

ANGOLA, Angélica Acácia Ayres. *Política para formação de professores: a escola normal pública de 1999 a 2003*. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1334>. Acesso em: 18/06/2019.

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza; PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. Jovens no ensino médio normal: apontamentos de trajetórias em formação. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 295-303, maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a08v31n84.pdf>. Acesso em: 07/06/2019.

BRASIL. *Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB nacional: Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: Lei nº 9.394*, Brasília, MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07/06/2019.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Ministério da Educação e do Desporto. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>. Acesso em: 07/06/2019.

_____. Parecer CNE/CEB nº1, de 29 de Janeiro de 1999. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a11v2170.pdf>. Acesso em: 08/05/2019.

_____. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018 (atualizada). Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em 09/04/2019.

CORDOVA, Tania. *A escola normal em Lages (SC): lentas no presente e deslocamentos ao passado (2015-1933)*. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://tede.udesc.br/handle/tede/2633>. Acesso em: 10/06/2019.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, abr. 2017.

FUKS, Rosa. Estará morta a escola Normal? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 1992. Disponível em:

<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/514/423>. Acesso em 20/06/2019.

_____. O novo sentido do silêncio na Escola Normal – considerações acerca da música da instituição em dois tempos (anos oitenta e noventa). *ANPPOM – XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* – Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:

http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao2/rosa_fuks.pdf
Acesso em 20/06/2019.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. A interdisciplinaridade na educação. *Rev. RENE*. Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 85-91, jan./abr.2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/5286>. Acesso em: 25/06/2019.

HUMMES, Júlia Maria. Possibilidades para a Música na Escola: revisitando as categorias de Allan Merriam. *Revista da FUNDART*. Ano 13, Nº 26, julho/dezembro de 2013. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/download/15/16>. Acesso em: 23/06/2019.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 15-24, mar. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/232>. Acesso em 20/06/2019.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.35, p. 173-182, set.2009. disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12_35.pdf. Acesso em: 21/06/2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 69-76, set. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/282>. Acesso em 24/06/2019.

SANDRI, Simone. A função social do curso de magistério no processo de resistência ao proem (1996-2002). *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. PUCPR, Curitiba, 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3485_2105.pdf. Acesso eu 18/06/2019.