

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

HELEN SILVEIRA JARDIM

**Ensinar e aprender música:**  
negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores  
e instituições de ensino

Rio de Janeiro  
2014

Helen Silveira Jardim

**Ensinar e aprender música:**  
negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores  
e instituições de ensino.

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor ao programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade Federal  
do Rio de Janeiro (UFRJ) Área de concentração:  
currículo e linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Renato José de Oliveira  
Coorientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanda Lima Bellard Freire

Rio de Janeiro  
2014

J37

Jardim, Helen Silveira.

Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino/ Helen Silveira Jardim. Rio de Janeiro, 2014.

358f.

Orientador: Renato José de Oliveira.

Coorientadora: Vanda Lima Bellard Freire.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2014.

1. Música na educação. 2. Música – Instrução e estudo. 3. Educação artística (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. I. Oliveira, Renato José de. II. Freire, Vanda Lima Bellard. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 372.5



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese “Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino”

Doutorando(a): Helen Silveira Jardim

Orientado(a) pelo(a): Prof. Dr. Renato José de Oliveira

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 28 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Presidente:

  
Prof. Dr. Renato José de Oliveira

  
Prof. Dr. Ana Cancen

  
Prof. Dr. Monique Andries Nogueira

  
Prof. Dr. Marcio Silveira Lemgruber

  
Prof. Dr. Nilceia da Silveira Protásio Campos

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, meu Senhor e Salvador, toda honra e toda glória, sempre!!!

Aos meus pais José e Eni, que se esforçaram em me oferecer o melhor que puderam para que eu tivesse sucesso em todas as áreas da minha vida;

Ao meu noivo, Aimoré Aragão de Oliveira, pelo incentivo, colaboração, empenho e dedicação, principalmente nos momentos mais difíceis. Obrigada por fazer parte da minha vida!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus o privilégio de estar concluindo mais uma etapa dos meus estudos.

Aos meus pais pelas orações e apoio durante esta árdua trajetória.

Ao meu noivo pela disponibilidade de sempre!

A todos os meus amigos e irmãos da Segunda Igreja Batista em Pavuna que me encorajaram durante todo este processo. Não vou escrever nomes para não me esquecer de ninguém e ser injusta. Quem é meu amigo, sabe que é!

Ao meu querido orientador, professor Renato José de Oliveira, o qual admiro como pessoa e profissional. Sempre acolhedor, ético, transmitindo os ensinamentos com prazer e com uma alegria contagiante! Tive o orgulho de ter sido sua orientanda. Apreciei muito as disciplinas conduzidas por você, pois foram muito instigantes e produtivas. Com você, prezado professor Renato, conhecer o Tratado da Argumentação, aprendendo sobre a Nova Retórica foi muito mais fácil e agradável. Obrigada pelo carinho.

A minha prezada co-orientadora, professora Vanda Freire, com quem tenho um contato significativo de longo tempo (desde a graduação e sendo minha orientadora no mestrado). Muito obrigada por ter me convidado para trabalhar com você num projeto tão interessante como a Escola de Música de Manguinhos, que tem me ajudado a crescer como pessoa e também, aprimorando minha atuação profissional. Obrigada por ter aceitado ser minha co-orientadora. Também agradeço seu apoio e amizade!

Às direções dos *Campi* São Cristóvão I e São Cristóvão II que colaboraram comigo nesta árdua jornada.

Aos alunos, professores e funcionários do Colégio Pedro II e da Escola de Música de Manguinhos que gentilmente contribuíram com a pesquisa, estando abertos ao que fosse necessário.

Ao GPEE (Grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação) e aos demais colegas do doutorado, pelos momentos privilegiados de confraternização e crescimento acadêmico. Agradeço também pelo apoio, nos momentos de dificuldade pessoal.

Aos funcionários da secretaria, pelo auxílio, colaboração e disponibilidade de sempre!

Aos meus colegas do Colégio Pedro II, que muito contribuíram com seu apoio e troca experiências. Agradeço, em especial, aos professores Roberto Stepheson Anchiêta Machado, Tânia Márcia de Moura Fé Saione e Maria Luíza Lage de Almeida (Coordenadora) pelas ricas informações cedidas no decorrer da pesquisa, em qualquer momento em que os solicitava. Esse carinho e consideração demonstrados me marcaram positivamente! Muito obrigada!

“[...] a escola não precisa se arvorar em eleger o diálogo como estratégia fundamental: cumpre bem o seu papel se possibilitar que ele naturalmente se desenvolva.”

(OLIVEIRA, 2011a, p. 92-93)

## RESUMO

JARDIM, Helen Silveira. *Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino*. 2014. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A presente pesquisa trata de um estudo de caso de caráter qualitativo, que se propôs a investigar a natureza dos argumentos apresentados por discentes, docentes e representantes institucionais sobre a importância de ensinar e de aprender música. Interpretamos as três diferentes visões abrangidas pela pesquisa, tendo como base as categorias do *Tratado da Argumentação* e outras categorias apresentadas pelos autores do campo da Educação Musical, do Currículo e do Multiculturalismo. Consideramos que uma concepção de Educação Musical que valoriza aspectos socioculturais encontra, no diálogo, um caminho fértil para o entendimento e para a articulação de diferentes culturas presentes nas aulas de música, ou seja, um ambiente argumentativo. Tivemos como locais de pesquisa: o Colégio Pedro II (CPII), mais precisamente o *Campus São Cristóvão II*; uma escola pública federal do município do Rio de Janeiro; e também a Escola de Música de Manguinhos (EMM), um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro. No CPII, selecionamos alunos do 6º ao 9º ano e seus respectivos professores. Na EMM, tivemos a participação de alunos do curso juvenil-adulto, bem como a de seus professores. Convidamos os seguintes representantes institucionais para a pesquisa: a Chefe do Departamento de Educação Musical do CPII; a Coordenadora Administrativa da EMM; e um dos membros do Apoio Pedagógico da EMM. Os dados foram gerados por questionários que constaram de quatro perguntas abertas e pela análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições envolvidas. Em relação às conclusões do trabalho, elaboramos exemplos e situações que ocorrem na área de Música e Educação Musical, articulando-os às categorias e tipificações apresentadas pelo *Tratado da Argumentação*, a fim de aproximar o leitor da teoria expressa nessa obra. Reconhecemos um potencial multicultural crítico na análise dos textos dos PPPs, já que os mesmos enfatizam propostas pedagógicas a partir de um olhar sociocultural. Tivemos uma fala unânime de que a música é relevante do ponto de vista individual e que é importante aprender/ensinar música em cada instituição. Os respondentes também apresentaram sugestões de mudança e observações válidas e coerentes para o aperfeiçoamento do trabalho. A pesquisa revelou que a negociação de distâncias, mesmo sendo uma tarefa árdua, pode ser uma opção para reduzir conflitos entre perspectivas opostas e estabelecer pontos de acordo, ainda que provisórios. A análise retórica dos argumentos nos permitiu perceber alguns “princípios” para essa negociação: a predisposição ao diálogo, o reconhecimento da heterogeneidade de oradores e auditórios, a necessidade de alternância e compartilhamento dos papéis de orador e auditório, a compreensão de que os acordos são temporários e renováveis e que há um limite de tempo para os questionamentos e para a definição de um acordo. A pesquisa sugere a intensificação do diálogo entre instituições (intercâmbios), a fim de contribuir para o aprimoramento das metodologias empregadas e das práticas escolares como um todo. A mesma também constata que a formação continuada é necessidade tanto de professores em formação, quanto dos que já são licenciados e experientes. Por fim, consideramos que as percepções de discentes, docentes e representantes institucionais são importantes para que se negocie uma proposta pedagógica que emane do coletivo.

Palavras-chave: Educação Musical. Teoria da Argumentação. Análise Retórica.



## ABSTRACT

JARDIM, Helen Silveira. *Teaching and learning music: negotiating distances between the arguments of students, teachers and teaching institutions*. 2014. 358 f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The present research is a qualitative case study that aims to analyze the nature of the arguments presented by students, teachers, and institutional representatives about the importance of teaching and learning music. I have analyzed the three different perspectives within the scope of this study, based on the categories found in the *Tratado da Argumentação* and others presented by authors in the fields of Musical Education, Curriculum, and Multiculturalism. I believe that through dialogue that is, an argumentative environment a model of Musical Education that values sociocultural aspects will find a fertile path to the understanding and articulation of the different cultures present in music classes. The sites chosen for data collection were Pedro II Secondary School (*Colégio Pedro II – CPII*), MORE PRECISELY the São Cristóvão II campus; a federal public school in Rio de Janeiro; as well as the Manguinhos School of Music (*Escola de Música de Manguinhos – EMM*), an extension program of the Federal University of Rio de Janeiro (*Universidade Federal do Rio de Janeiro*). At CPII, students from the 6<sup>th</sup> to the 9<sup>th</sup> grades have been selected, along with their respective teachers. At EMM, students from the young-adult course and their teachers have participated. I invited the following institutional representatives to take part: the Chair of the Department of Musical Education of CPII; the Administrative Coordinator of EMM; and one of the members of Pedagogical Support of EMM. The data were generated through questionnaires, which consisted of four open questions, and the analysis of the Politico-Pedagogical Plans of the institutions involved. In relation to the conclusions drawn from the research, I have elaborated upon examples and situations that occur in the fields of Music and Musical Education, linking them to the categories and models presented in the *Treatise on Argumentation* to clarify the theory of this research to the reader. I recognize a potential multicultural critique in the analysis of the texts of the PPPs, since they emphasize pedagogical proposals from a sociocultural perspective. The respondents unanimously stated that from their point of view, music is relevant, and it is important to learn/teach music at each institution. They also made suggestions for change, as well as valid and coherent observations for improving the work. The investigation revealed that although it is arduous work, bridging the gap between opposing perspectives and establishing provisional points of agreement may help reduce conflict. A rhetorical analysis of the arguments allowed us to perceive some “principles” for narrowing the gap: predisposition to dialogue; recognition of the heterogeneity of speakers and audiences; the need to alternate between or share the roles of speaker and audience; and the understanding that agreements are temporary and renewable, and that there is a time limit for debate and reaching an agreement. The research suggests the intensification of dialogue between institutions (exchanges) to help improve school practices in general and the methods used, in particular. The research also shows that continual development is as necessary for teachers in training as it is for those who are already licensed and experienced. Finally, I believe that the perceptions of students, teachers, and institutional representatives are important in negotiating a pedagogical proposal that emanates from the collective.

Keywords: Musical Education. Argumentation Theory. Rhetorical Analysis

## RÉSUMÉ

JARDIM, Helen Silveira. *Enseigner et apprendre la musique : négociant les distances entre les arguments des élèves, des professeurs et des institutions d'enseignement*. 2014, 358 f. Thèse (Doctorat en Éducation) – Faculté d'Éducation, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2014.

Il s'agit, dans la présente recherche, d'un cas de caractère qualitatif, qui s'est proposé à enquêter la nature des arguments présentés par des étudiants, des professeurs et des représentants institutionnels sur l'importance d'enseigner et d'apprendre la musique. Nous interprétons les trois différentes visions relevant de la recherche, ayant pour base les catégories du *Traité de l'argumentation* et d'autres catégories présentées par les auteurs du domaine de l'Éducation musicale, du Currilculum et du Multiculturalisme. Nous considérons qu'une conception d'Éducation musicale qui valorise des aspects socioculturels trouve, dans le dialogue, un chemin fertile à l'entendement et à l'articulation de différentes cultures présentes aux cours de musique, c'est-à-dire, une ambiance argumentative. Nous avons eu comme lieux de recherche : le Collège Pedro II (CPII), plus précisément le *Campus São Cristóvão II* ; une école publique fédérale du municpe de Rio de Janeiro ; et aussi l'École de Musique de Manguinhos (EMM), un projet d'extension de l'Université fédérale de Rio de Janeiro. Au CPII, nous avons sélectionné des élèves de la 6<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année et leurs professeurs respectifs. À la EMM, nous avons eu la participation d'élèves du cours juvénile-adulte, ainsi que celle de leurs professeurs. Nous avons invité à la recherche les représentants institutionnels suivants : le Chef du Département d'éducation musicale du CPII ; la Coordinatrice administrative de la EMM ; et l'un des membres de l'Appui pédagogique de l'EMM. Les données ont été produites par des questionnaires qui ont été composés de quatre questions ouvertes et de l'analyse des Projets politiques-pédagogiques (PPPs) des institutions concernées. Par rapport aux conclusions du travail, nous avons élaboré des exemples et des situations qui se passent dans le domaine de la Musique et de l'éducation musicale, en les articulant aux catégories et aux typifications présentées par le *Traité de l'argumentation*, afin d'approcher le lecteur de la théorie exprimée dans cette oeuvre. Nous reconnaissons un potentiel multiculturel critique dans l'analyse des textes des PPPs, puisque ceux-ci renforcent des propositions pédagogiques à partir d'un regard socioculturel. Nous avons eu une parole unanime disant que la musique est considérable du point de vue individuel et qu'elle est importante d'apprendre/enseigner à chaque institution. Les répondants ont aussi présenté des suggestions de changement et des observations valables et cohérentes pour le perfectionnement du travail. La recherche a révélé que la négociation de distances, bien que ce soit une tâche ardue, peut être une option pour réduire des conflits parmi des perspectives opposées et pour établir des points de concordance, encore que provisoires. L'analyse rhétorique des arguments nous a permis d'apercevoir quelques " principes " envers cette négociation : la prédisposition au dialogue, la reconnaissance de l'hétérogénéité d'orateurs et d'auditoires, le besoin d'alternance et de partage des rôles d'orateur et d'auditoire, la compréhension que les accords sont temporaires et renouvelables, et qu'il y a une limite de temps envers les questionnements et envers la définition d'un accord. La recherche suggère l'intensification du dialogue entre les institutions (échanges), afin de contribuer à l'amélioration des méthodologies employées et des pratiques scolaires comme un tout. La recherche constate encore que la formation continuée est un besoin autant de professeurs en formation, que de ceux qui ont déjà leur licence et qui sont expérimentés. Enfin, nous

considérons que les perceptions d'étudiants, de professeurs et de représentants institutionnels sont importantes pour que l'on négocie une proposition pédagogique qui émane du collectif.

Mots-clefs : Éducation musicale. Théorie de l'argumentation. Analyse rhétorique.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1	<b>CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO PARA A ANÁLISE DOS ARGUMENTOS SOBRE AS AULAS DE MÚSICA.....</b>	<b>28</b>
1.1	<b>Considerações iniciais sobre a retórica.....</b>	<b>28</b>
1.2	<b>O Tratado da Argumentação e alguns elementos da Nova Retórica.....</b>	<b>31</b>
1.3	<b>Convidando Meyer para o diálogo.....</b>	<b>52</b>
2	<b>ENSINAR E APRENDER MÚSICA: REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....</b>	<b>59</b>
2.1	<b>Sobre culturas e multiculturalismo.....</b>	<b>60</b>
2.2	<b>Sobre currículo.....</b>	<b>64</b>
2.3	<b>Relacionando Educação Musical, Sociedade e Culturas.....</b>	<b>66</b>
2.4	<b>Sobre as funções, usos e recursos da música.....</b>	<b>85</b>
3	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>93</b>
3.1	<b>Paradigma e abordagem da pesquisa.....</b>	<b>93</b>
3.2	<b>O Colégio Pedro II (CPII).....</b>	<b>96</b>
3.3	<b>A Escola de Música de Manguinhos (EMM) .....</b>	<b>98</b>
3.4	<b>Instrumentos da pesquisa, análise dos dados gerados e triangulação.....</b>	<b>100</b>
4	<b>O QUE ABORDAM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS?.....</b>	<b>113</b>
4.1	<b>Considerações iniciais.....</b>	<b>113</b>
4.2	<b>Sobre o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II.....</b>	<b>113</b>
4.3	<b>Sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola de Música de Manguinhos.....</b>	<b>119</b>
4.4	<b>Considerações gerais sobre os Projetos Político-pedagógicos: analisando distâncias e aproximações.....</b>	<b>122</b>
5	<b>OS ALUNOS COMO ORADORES.....</b>	<b>128</b>
5.1	<b>Considerações iniciais.....</b>	<b>128</b>
5.2	<b>Perfil dos alunos.....</b>	<b>129</b>
5.3	<b>Análise retórica da primeira pergunta: qual é a importância da música para você?.....</b>	<b>131</b>
5.3.1	<b><u>Argumentos dos alunos do Colégio Pedro II.....</u></b>	<b>131</b>
5.3.2	<b><u>Argumentos dos alunos da Escola de Música de Manguinhos.....</u></b>	<b>138</b>
5.4	<b>Considerações gerais sobre a primeira pergunta: analisando distâncias e aproximações entre os argumentos.....</b>	<b>143</b>

5.5	<b>Análise retórica da segunda pergunta: por que é importante aprender música em cada instituição?.....</b>	145
5.5.1	<u>Argumentos dos alunos do Colégio Pedro II.....</u>	145
5.5.2	<u>Argumentos dos alunos da Escola de Música de Manguinhos.....</u>	154
5.6	<b>Considerações gerais sobre a segunda pergunta: analisando distâncias e aproximações entre os argumentos.....</b>	159
5.7	<b>Análise retórica da terceira pergunta: quais aperfeiçoamentos você considera que o ensino desta instituição poderia ter?.....</b>	161
5.7.1	<u>Argumentos dos alunos do Colégio Pedro II.....</u>	161
5.7.2	<u>Argumentos dos alunos da Escola de Música de Manguinhos.....</u>	169
5.8	<b>Considerações gerais sobre a terceira pergunta: analisando distâncias e aproximações entre os argumentos.....</b>	176
5.9	<b>Análise retórica da quarta pergunta: você gostaria de fazer outros comentários e/ou observações sobre o ensino de música nesta instituição?.....</b>	181
5.9.1	<u>Argumentos dos alunos do Colégio Pedro II.....</u>	181
5.9.2	<u>Argumentos dos alunos da Escola de Música de Manguinhos.....</u>	184
5.10	<b>Considerações gerais sobre a quarta pergunta: analisando distâncias e aproximações entre os argumentos.....</b>	189
6	<b>OS PROFESSORES COMO ORADORES.....</b>	192
6.1	<b>Considerações iniciais.....</b>	192
6.2	<b>Perfil dos respondentes.....</b>	193
6.3	<b>O que nos revelaram os argumentos dos professores do Colégio Pedro II?.....</b>	195
6.3.1	<u>Análise retórica dos argumentos do Respondente 1.....</u>	195
6.3.2	<u>Análise retórica dos argumentos do Respondente 2.....</u>	201
6.4	<b>O que nos revelaram os argumentos dos professores da Escola de Música de Manguinhos?.....</b>	207
6.4.1	<u>Análise retórica dos argumentos do Respondente 3.....</u>	207
6.4.2	<u>Análise retórica dos argumentos do Respondente 4.....</u>	215
6.4.3	<u>Análise retórica dos argumentos do Respondente 5.....</u>	220
6.4.4	<u>Análise retórica dos argumentos do Respondente 6.....</u>	224
6.5	<b>Considerações gerais sobre os argumentos: analisando distâncias e aproximações.....</b>	227
7	<b>OS REPRESENTANTES INSTITUCIONAIS COMO ORADORES.....</b>	230
7.1	<b>Considerações iniciais.....</b>	230
7.2	<b>Perfil dos respondentes.....</b>	232

7.3	<b>O que nos revelaram os argumentos da representante institucional do CPII?.....</b>	232
7.3.1	<u>Análise retórica dos argumentos da Chefe de Departamento.....</u>	232
7.4	<b>O que nos revelaram os argumentos dos representantes institucionais da EMM?.....</b>	244
7.4.1	<u>Análise retórica dos argumentos da Coordenadora Administrativa.....</u>	244
7.4.2	<u>Análise retórica dos argumentos do Membro do Apoio Pedagógico.....</u>	250
7.5	<b>Considerações gerais sobre os argumentos: analisando distâncias e aproximações.....</b>	256
	<b>CONCLUSÕES.....</b>	259
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	278
	<b>ANEXOS.....</b>	286
	<b>ANEXO A – Parecer da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do CPII.....</b>	286
	<b>ANEXO B – Modelos de autorização para realização da pesquisa na EMM: Coordenação Pedagógica e Coordenação Administrativa.....</b>	287
	<b>ANEXO C – Modelos de autorização para participação de pesquisa: alunos do CPII e da EMM.....</b>	289
	<b>ANEXO D – Modelos de autorização para participação de pesquisa: professores do CPII e da EMM.....</b>	292
	<b>ANEXO E – Modelos dos questionários aplicados aos alunos do CPII e da EMM.....</b>	294
	<b>ANEXO F – Modelos dos questionários aplicados aos professores do CPII e da EMM.....</b>	297
	<b>ANEXO G – Modelos dos questionários aplicados aos representantes institucionais: Chefe do Departamento (CPII), Coordenadora Administrativa e membro do apoio pedagógico (EMM).....</b>	299
	<b>ANEXO H – Projeto Político-Pedagógico do CPII (recorte).....</b>	302
	<b>ANEXO I – Competências e conteúdos propostos pelo Departamento de Educação Musical do CPII.....</b>	317
	<b>ANEXO J – Projeto Político-Pedagógico da EMM.....</b>	323
	<b>ANEXO K – Ementa dos cursos da EMM.....</b>	336
	<b>ANEXO L – Portarias do CPII.....</b>	346
	<b>ANEXO M – Modelo de “mapão” de descritores da disciplina Educação Musical (CPII).....</b>	358

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre o espaço escolar é algo que sempre nos fascinou como pesquisadora. Entendemos que, nesse espaço, sentidos e significados são desvelados e renovados, diferentes vozes dialogam, inúmeros argumentos são apresentados e distâncias são negociadas.

A partir dessa perspectiva, almejamos, neste trabalho, investigar a natureza dos argumentos apresentados por alunos, professores e representantes institucionais a respeito da importância de se aprender ou ensinar música em locais diferenciados de ensino e aprendizagem de música, os quais especificaremos mais adiante, neste texto.

Em linhas gerais, com base em Penna, compreendemos a música “como uma atividade essencialmente humana, de criação de significações, e como uma linguagem culturalmente construída, de caráter dinâmico” (2010, p. 13). Entendemos que há inúmeras manifestações musicais produzidas pela imensidade de culturas existentes e que estas devem ser consideradas no ensino de música.

Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que é um fenômeno universal. Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, de cada grupo (Ibid., p. 22).

Se a música fosse uma linguagem universal, com certeza qualquer tipo de música teria significado para os indivíduos, independentemente de cultura, por isso, concordamos que ela seja um fenômeno universal (PENNA, 2010; QUEIROZ, 2004, 2005), ou seja, a música possui uma abrangência e é capaz de atingir, provocando algum tipo de reação, toda e qualquer pessoa.

Além disso, com base em Penna (Ibid., p. 30) podemos afirmar que: “Sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música – juntamente com seus princípios de organização – é um fenômeno histórico e social”. E mais:

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

Vale ressaltar que nosso intuito, nos parágrafos anteriores, não foi buscar uma “definição” para a música, nem antecipar uma reflexão sobre a importância do aspecto cultural no ensino da mesma, mas sim de destacar algumas características importantes da música, a fim de que ficasse clara a concepção de nossa pesquisa.

Infelizmente, constatamos que a música ainda é uma área de conhecimento desvalorizada pela sociedade. Analisando de forma global a situação da Educação Musical no Brasil, percebemos que a mesma ainda se encontra enquadrada num elenco de disciplinas consideradas como secundárias, inferiores, irrelevantes, ou seja, que não garantem um “futuro melhor” aos discentes, pois não propiciaria uma “formação” aos estudantes.

A nosso ver, esta concepção é equivocada, pois estudos e pesquisas na área de Educação Musical comprovam que a música auxilia o indivíduo a direcionar os seus sentimentos concretamente em formas expressivas, a se situar na sociedade, entendendo melhor suas vivências e experiências, a atribuir sentido e significado à vida, a compreender sua condição de indivíduo, além de incitar sua participação ativa como cidadão. Em suma, a música tem potencial para mediar a construção do diálogo do sujeito com a sua realidade (FREIRE, 2011; PENNA, 2010; QUEIROZ, 2004, 2005; SEKEFF, 2007), contribuindo, portanto, para sua formação.

No entanto, constatamos que o quadro vem se modificando gradativamente, principalmente no que diz respeito às escolas de educação básica. Um exemplo disso é o período de transição que estamos vivenciando em relação à promulgação da Lei 11.769/08. A referida lei altera o artigo 26 da LDB 9394/96 abordando a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, colocando a música como “conteúdo obrigatório, mas não sendo exclusivo” (BRASIL, 2008).

Esclarecemos que antes da Lei 11.769/08, a LDB 9394/96 contemplou a presença da arte na educação, potencializando assim, a presença da disciplina Educação Musical nas escolas, o que não significa que na prática ela seja oferecida. Eis o § 2º do artigo 26: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

A Lei 11.769/08 trouxe algumas inquietações e também insatisfações, pois ao ser sancionada, houve o veto do Art. 2º relativo ao § 7º do Projeto de Lei: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”. Ou seja, não ficou clara a formação dos professores que deveriam atuar nas escolas, dando margem a inúmeras interpretações, embora o artigo 62 da LDB 9394/96 aponte que formação docente para atuar na Educação Básica deverá ser feita em nível superior, nos cursos de Licenciatura (SOBREIRA, 2012).

Não podemos negar que a Lei 11.769/08 gerou vários efeitos (positivos e negativos), principalmente em relação à formação universitária, no entanto, não será nosso foco discutí-los neste trabalho. Trouxemos algumas informações relativas às leis, para situar uma das



discussões que está mobilizando a área de conhecimento que é foco de nossa pesquisa – a Educação Musical – e para mostrar a relevância de nosso trabalho, já que o mesmo traz reflexões importantes oriundas das vozes que integram o processo educativo – alunos, professores e representantes institucionais.

Observamos, também, que o referido dispositivo legal não trará as mudanças e os aperfeiçoamentos que são necessários. Conforme sugere Penna (2010, p. 141),

A Lei 11.769/2008 fortalece essas conquistas, e com ela abrem-se múltiplas possibilidades para a área de educação musical [...] Entretanto, é importante ter consciência de que as leis e outros dispositivos regulamentadores não são dotados de uma “virtude intrínseca” capa de realizar mudanças na organização e na prática escolar (Saviani, 1978, p. 193). Nesse sentido, não cabe esperar que essa lei gere automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana. A realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis.

A autora defende que aprofundando nosso compromisso com a educação básica, estendendo e intensificando a presença da música na prática escolar, propiciando educação aos grupos sociais que não tem acesso à música, conquistaremos uma maior valorização na sociedade.

Enfim, seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio (PENNA, 2002, p. 18).

Mas, por que aprender música é importante? Inúmeros estudos apontam as contribuições que a música traz ao indivíduo. Um desses estudos foi realizado por Sekeff (2007), autora que integra o referencial teórico de nosso trabalho. Acreditamos que todo o indivíduo deveria ter acesso ao aprendizado e música nas escolas, mas também em outros espaços. Defendemos a democratização desse ensino, pois a música “[...] é um modo peculiar de se organizar experiências, atende a diferentes aspectos do desenvolvimento humano (físico, mental, social, emocional, espiritual) [...]” (SEKEFF, 2007, p. 18).

Na citação a seguir, apesar de Sekeff apresentar uma justificativa para a presença da música nas escolas, consideramos que a mesma também pode corroborar para o ensino de música em outros espaços:

[...] pontuar música na educação é assinalar a necessidade de sua prática nas escolas, auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas, favorecer a interpretação de sua posição no mundo, possibilitar a compreensão de suas vivências, conferir sentido e significação à sua condição de indivíduo e cidadão. Como toda comunicação envolve conflito, poder, ideologia e negociação, o educando precisa aprender a lidar com esses valores com competência e autonomia,

e aí emerge a potencialidade da música como agente mediador, auxiliando-o na construção de um diálogo com a realidade (Ibid., p. 130).

Santos (2011, p. 193) tem uma visão que se aproxima de Sekeff, como veremos a seguir:

Não é na escola que a educação musical começa ou acaba, mas onde deve se fazer com a participação de especialistas e em íntima conexão com outros campos de saberes e práticas. Música na escola contribui para o desenvolvimento de um potencial de que todo sujeito é capaz.

A partir das citações das autoras, podemos considerar que a música é fundamental porque, através dela, o ser humano pode desenvolver-se plenamente, logo, consideramos que todo indivíduo deveria beneficiar-se dessa forma de arte. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), há uma interação entre o ato e a pessoa, ou seja, os atos que envolvem a música (ouvir, escutar, apreciar, criar, executar, criticar) podem modificar o sujeito. Afirmamos também, com base em nossa experiência como professora de música, que o desenvolvimento pleno da pessoa não ocorre somente para quem aprende música, mas também para quem ensina.

Por que ensinar música? Essa pergunta não está afastada da questão realizada anteriormente, que enfocou o “aprender”. Ainda mais, porque todo professor já aprendeu e, a nosso ver, ainda aprende música. O docente aprende ensinando e através de programas que visam à formação continuada do mesmo. Nesta pergunta, temos um aspecto importante, que envolve o “ser professor”, a carreira docente, sua formação universitária. Percebemos que muitos professores desistem da profissão por não terem a mesma valorizada, não terem condições de trabalho. Outros, apesar de terem sido licenciados, não se sentem realizados na docência, mas sim na carreira artística, como músicos. Alguns também se sentem mais à vontade somente em trabalhar com aulas particulares, ou pequenos grupos. Penna (2010, p. 151), na citação a seguir, aborda alguns dos problemas relativos à formação docente:

[...] os cursos de licenciatura ainda têm dificuldade em preparar o professor para atuar na educação básica. Especialmente na rede pública, os desafios da escola básica para a educação musical são reais – turmas grandes, falta de condições materiais, baixos salários, desvalorização do professor, indisciplina ou violência etc. [...] ainda é comum professores de música desistirem da escola, inclusive em localidades onde já foi conquistado um espaço para a música no currículo antes mesmo da obrigatoriedade legal. Um motivo corrente para isso é a dificuldade em conduzir uma sala de aula: os professores não se sentem preparados para a prática e preferem trabalhar com pequenos grupos, que é um padrão de ensino corrente nas escolas especializadas.

Nossa motivação para investigar especificamente as aulas de música decorreu da observação das ações de alunos e professores durante aulas presenciadas como aluna do curso de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), conduzidas como professora e

observadas/planejadas como membro da equipe de apoio pedagógico a licenciandos e licenciados em música na Escola de Música de Manguinhos (EMM). Nesse período foi muito interessante vislumbrar o ambiente argumentativo entre professores e alunos no cenário escolar e como isso se relacionava com a identidade da instituição.

A nosso ver, as aulas de música podem ser compreendidas como um lugar de processos e crenças, que mobiliza o professor a conhecer um pouco mais sobre a realidade do aluno e a reconhecer a importância de incorporar elementos advindos do contexto social dos mesmos nessas aulas. Ou seja, acreditamos, nesta pesquisa, que o ensino de música deve atender também aos interesses dos alunos.

Acrescentamos que, além dos interesses dos alunos, há também os interesses dos docentes que ministram as aulas e das instituições de ensino, em que alunos e professores encontram-se integrados. Consideramos que há uma convivência de interesses dinâmicos e diferenciados que, ora são conciliáveis e ora são demasiadamente conflitantes. Sendo assim, a todo o momento apresentamos e refutamos argumentos, deparamo-nos com dilemas e encontramos resistências! Ou seja, precisamos negociar as distâncias que existem permanentemente.

De forma geral, com base nesse cenário, podemos conceber o momento das aulas de música como um espaço de constante argumentação. Um espaço de em que as distâncias estão em constante negociação (MEYER, 1998, 2002, 2005, 2007), um local em que o questionamento deve ser incentivado a cada dia. Para Meyer (2002, p. 268) a “retórica é a negociação da distância entre os indivíduos a propósito de uma questão”.

A distância é sempre gerada por visões diferenciadas acerca de uma questão ou de um problema. No caso desta pesquisa, as perguntas centrais foram: por que ensinar música? E por que aprendê-la? Com base na análise dos argumentos, foi possível observar alguns “princípios” para que a negociação de distâncias possa acontecer, que poderão ser visualizados no decorrer do trabalho.

É óbvio que muitas vezes o espaço das aulas de música não é entendido com um espaço de argumentação e negociação de distâncias. E sim, como um espaço de transmissão de conteúdos pelo docente – conteúdos esses que muitas vezes são escolhidos pelos professores e coordenadores – no qual o aluno não tem vez e nem voz. Essa é uma realidade, que a nosso ver, deve ser modificada.

Enveredar pela negociação de distâncias dos discursos presentes na realidade escolar é prosseguir num trabalho que já fora iniciado na pesquisa do mestrado. Nesse período, o meu campo de pesquisa foi o Colégio Pedro II (CPII) – *Campus* São Cristóvão I – com a

participação alunos e professores da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, que correspondem atualmente ao 4º e 5º anos do referido segmento.

Como resultado dessa pesquisa, as professoras foram unânimes ao declarar que os alunos se mostravam interessados nas aulas de música. Já o depoimento dos alunos da 4ª série apontou que a maioria deles não gostava das aulas de música. Os alunos da 3ª série, contudo, afirmaram gostar dessas aulas. Quanto ao possível desinteresse dos mesmos, as educadoras atribuíram as causas à falta de incentivo da família, embora os depoimentos dos alunos não tenham mencionado, em nenhum momento, esse aspecto.

Sobre a questão da insatisfação com as aulas de música, Souza (2000, p. 40) afirma que:

A aula de música (e não a música!) tem gerado uma grande insatisfação tanto por parte dos alunos como dos professores. Esse fenômeno pode ser observado, por exemplo, na evasão do ensino de música em escolas específicas ou no ensino particular, na insatisfação dos alunos nas escolas do ensino fundamental ou no cansaço e desistência de professores de música.

Durante nossa experiência como professora de música e mais precisamente durante o desenvolvimento da dissertação, percebemos que o fato de alunos apreciarem música não os impediu de realizar árdias críticas a essas aulas. Isso nos sugere que as aulas, inúmeras vezes, podem não estar atendendo às expectativas dos alunos. Isso é um ponto interessante e também contraditório, pois a Educação Musical, muitas vezes, é considerada pelos alunos uma disciplina mais prazerosa que as outras.

As opiniões dos alunos apontaram para algumas direções, mas, de forma geral, o que gerou maior insatisfação foi a ausência de maior contato com instrumentos musicais e, também, insatisfação em relação ao perfil e ações metodológicas de suas respectivas docentes. O fazer musical pareceu ser o principal objetivo que os alunos, naquele momento, visualizaram como desejável para as aulas de música.

Tais resultados nos motivaram a continuar refletindo acerca das aulas de músicas, novamente no CPII, só que no *Campus* São Cristóvão II, que abarca alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Também selecionamos outro local com perfil de ensino diferenciado em relação ao CPII, que é a Escola de Música de Manguinhos (EMM), projeto de pesquisa e extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Neste local, são ministradas aulas de música a crianças, jovens e adultos. Destacamos que ambos são locais de trabalho da pesquisadora e, por isso, eles foram eleitos como os campos da pesquisa pelo desejo de agir e contribuir, de alguma forma com tais realidades.

O fato de escolher a EMM, que é também um projeto social, amplia a discussão sobre a necessidade de ensino de música não apenas em escolas de educação básica, mas também em outros espaços. Conforme argumenta Santos (2011, p. 13-14),

Paralelamente a esse debate sobre música na escola, reconhece-se a potência da música para desencadear processos de inclusão social em ações promovidas pela sociedade civil organizada – o chamado “terceiro setor”. Atualmente, no Brasil, projetos sociomusicais buscam para si uma identidade alternativa à das instituídas pelas escolas convencionais.

Apesar da citação de Santos (2011) incentivar uma discussão sobre a identidade dos outros locais que ensinam música (não sendo o foco de nossa pesquisa), a citação é oportuna por abordar que há um reconhecimento da importância social que o ensino de música possui, quando oferecida em projetos.

Nosso intuito foi realizar a análise retórica dos argumentos apresentados por: docentes, discentes e instituições de ensino (CPII – *Campus São Cristóvão II* e EMM) em relação às duas perguntas centrais: por que aprender e por que ensinar música? Esses grupos ora serão considerados oradores, ora auditórios.

Acrescentamos que a análise desses argumentos não requer apenas o recurso a uma teoria que estude o campo da argumentação propriamente dita, mas também às contribuições dos autores que serão o referencial teórico de nossa pesquisa, propiciando que se compreenda melhor o contexto em que o texto ou o discurso (argumentos sobre porque aprender e ensinar música) é desenvolvido.

Esclarecemos que os conceitos de “oradores” e “auditório” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) serão mais bem desenvolvidos na parte do trabalho que se dedica ao referencial teórico, mas, por ora, com base nos autores citados, podemos entender por “oradores” aqueles que proferem discursos com o objetivo de persuadir um auditório. “Auditórios” são grupos heterogêneos, sendo o conjunto das pessoas o qual o orador deseja influenciar com sua argumentação.

[...] quando não estamos diante de provas irrefutáveis acerca da verdade ou da falsidade de um enunciado, o julgamento, a escolha, a decisão terão que ser feitos com base no caráter mais ou menos verossímil deste ou daquele argumento. Serão os indivíduos a quem forem dirigidos os argumentos, os avaliadores da força dos mesmos e para isso contarão a respeitabilidade e a confiança depositadas em quem fala (*ethos*), a construção argumentativa feita pelo falante (*logos*) e as disposições ou inclinações dos ouvintes (*pathos*). Esses são os três pilares da retórica, que ficaram conhecidos, respectivamente, como dimensões referentes ao orador ao discurso e ao auditório (OLIVEIRA, 2011a, p. 18).

As questões, embora amplas, poderão suscitar elementos de análise importantes e atuais sobre como professores, alunos e instituições de ensino apreendem as funções de ensino e aprendizagem em ambientes diferenciados de Educação Musical. Isso porque,

conforme salienta Meyer (2005, p. 22), mesmo as respostas aparentemente óbvias podem ser colocadas em discussão: “para que surja uma nova questão, é preciso haver necessariamente uma mediação por meio da qual resulte problematizado o que estava fora de questão”.

Os argumentos analisados na pesquisa foram gerados por questionários, sendo objeto de interpretação. Sendo assim, nosso trabalho prioriza a qualidade das informações e não a quantidade.

Atualmente, dispomos de vários métodos para realizar uma análise e leitura dos textos elaborados pelos sujeitos da pesquisa, porém, observamos que nossa opção foi por uma leitura retórica:

A leitura retórica, por sua vez, não objetiva dizer que o texto tem razão ou deixa de tê-la. Nem por isso é neutra, pois não hesita em fazer juízos de valor, em mostrar que tal argumento é forte ou fraco, que tal conclusão é legítima ou errônea. Critica e pondera, sem se abster de admirar, tendo como postulado que o texto, tanto em sua força quanto em suas fraquezas, pode ensinar alguma coisa. A leitura retórica é um diálogo (REBOUL, 2004, p. 139).

Ao confrontar as visões dos professores, alunos e das instituições de ensino, por meio do discurso a respeito das aulas de música, pretendemos considerar os fatores socioculturais nesta relação, porque se trata de sujeitos históricos, contextuais, com expectativas e necessidades peculiares. Assim, convidamos autores que pensam a Educação Musical a partir de uma ótica cultural para contribuir com nossas reflexões.

A articulação entre essas três visões constitui-se num dos grandes desafios para a Educação Musical brasileira atual, pois é de suma importância estabelecer um diálogo entre as “vozes” que se relacionam no processo educativo, a fim de se atingir um processo educacional satisfatório para todos os envolvidos e obter subsídios para as práticas pedagógicas. Portanto, entendemos que escola também pode ser entendida como um espaço de interlocução.

Refletir acerca destas visões diferenciadas que permeiam a aula de música não é uma tarefa fácil, pois elas integram uma arena de conflitos: há as visões dos docentes, dos discentes, das instituições educativas e da sociedade, todas elas são específicas e, ao mesmo tempo, segundo uma visão dialética, inseridas contraditoriamente numa totalidade.

Consideramos que, as percepções dos educandos são permeadas por suas concepções, opiniões e posicionamento sobre o que consideram importante na aula de música, a fim de que suas expectativas sejam atendidas.

Já as visões dos docentes, também permeadas por suas subjetividades, revelam-se em suas aulas, no apreço que possuem pela profissão, no que consideram fundamental ensinar aos alunos, nos motivos que os levam a cumprir ou não cumprir as diretrizes pedagógicas

institucionais, em seu olhar e em suas decisões sobre a dinâmica da aula de música, em sua relação com os alunos.

A visão institucional expressa sua ideologia<sup>1</sup> e identidade, através de seu Projeto Político-Pedagógico, em que estão definidas as concepções, competências, diretrizes e conteúdos, considerados ideais para orientar os professores e, conseqüentemente, para conduzir a formação de seus alunos.

Outro elemento é que, muitas vezes, a própria comunidade escolar estabelece quais são as áreas de conhecimento mais importantes dentro do currículo, e tal fato, a nosso ver, pode interferir na importância atribuída ao ensino/aprendizado de música. Sendo assim, ouvir de alunos, professores e representantes institucionais a importância de se aprender música e de se ensinar, trouxe elementos que colaboraram com essa reflexão.

Acreditamos que analisando e confrontando as perspectivas de alunos, professores e das instituições anteriormente mencionadas, é possível oferecer contribuições para a educação e especificamente para a área de Educação Musical que possui carência em trabalhos que abordem esse assunto.

A análise dos argumentos foi fundamentada na contribuição teórico-metodológica de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005), autores do *Tratado da Argumentação* e da *Nova Retórica*. A Nova Retórica reabilitou as opiniões dos sujeitos, trabalhando com um raciocínio não demonstrativo, concebendo as verdades como não absolutas, logo, provisórias. Sendo assim, podemos utilizá-la “[...] como construção teórico-metodológica que instiga o pensamento, temos que ressaltar suas contribuições para uma melhor compreensão do homem e da sociedade e, nessa perspectiva, também para a educação” (OLIVEIRA, 2011b, p. 100).

Além disso, Perelman (1982, p. 12) aponta que a *Nova Retórica* se propõe a “incitar à ação, ou pelo menos criar uma disposição para agir”<sup>2</sup>. Ou seja, ela não é uma teoria que trata das formas como o orador pode mudar as convicções de um auditório apenas para conseguir sua adesão intelectual. Há o desejo de que haja uma mudança de atitude por parte do auditório.

Destacamos que esta pesquisa não se propõe a enunciar recomendações sobre como melhorar as aulas de música, nem prescrever como devem ser as atitudes de alunos e de professores a fim de se buscar o “sucesso” num ambiente de uma escola regular, quanto no cenário de um projeto social. Nosso intuito é promover uma discussão e reflexão acerca das

---

<sup>1</sup> O termo está sendo utilizado em sentido lato, ou seja, o mesmo está sendo compreendido como o conjunto de concepções, argumentos e diretrizes que norteiam determinadas formas de pensar e de agir.

<sup>2</sup> Tradução de William Kluback.

visões que convivem na trama educativa, em diferentes contextos, bem como sua repercussão na prática escolar cotidiana.

Também cabe observar que estas reflexões direcionadas à Educação Musical, poderão ser úteis para docentes das demais áreas da educação, sem pretender alcançar generalizações e respeitando a singularidade de cada área de conhecimento.

No início de nossa pesquisa, realizamos um levantamento preliminar de teses no banco de resumos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) buscando verificar o quantitativo de trabalhos que associavam a análise retórica e a Educação Musical. Após verificar o quantitativo de trabalhos, analisamos alguns resumos com o propósito de colher subsídios para nosso trabalho de pesquisa. Também realizamos essa sondagem nos anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e também nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

Percebemos que as áreas de Educação e Educação Musical carecem de pesquisas que analisem e reflitam sobre a dinâmica das aulas de música, a partir das vozes dos alunos, dialogando com a perspectiva dos docentes e da instituição. Além disso, o referencial teórico-metodológico da Nova Retórica tem sido muito pouco utilizado nos estudos produzidos até aqui.

Destacamos, então, duas teses que foram selecionadas desse levantamento preliminar, que puderam inspirar e contribuir com o desenvolvimento dessa pesquisa.

O primeiro trabalho foi a tese de Andrea Penteado de Menezes, defendido no ano de 2009 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ / Faculdade de Educação), que tem como título: *O argumento do auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de arte em suas escolas?*

Esse trabalho foi fundamentado nas contribuições da Nova Retórica de Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca e no campo do currículo, em Forquin (1992) e Goodson (1995). O interessante desse trabalho é que a autora realiza a análise retórica do discurso de alunos do segundo segmento do ensino fundamental sobre o currículo de arte, para incentivar a participação dos mesmos nos debates que acontecem dentro das escolas, para a elaboração dos currículos oficiais. Foram 210 alunos que participaram da pesquisa através de questionário. Essa aplicação ocorreu em quatro escolas: duas escolas públicas e duas escolas particulares do município do Rio de Janeiro.

Mesmo tratando das artes visuais, consideramos que esse trabalho trouxe subsídios para nossa investigação. A maneira como foram categorizadas e apresentadas as respostas dos



questionários e no modo como foi conduzida a análise retórica foi interessante. Vale ressaltar que também há um elemento dessa tese que se relacionou com nossa pesquisa, que é justamente o de “dar voz” ao aluno.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que incluir os alunos no debate sobre os currículos pode gerar uma aproximação dos mesmos com os demais envolvidos no processo educativo. Isso significa, a nosso ver, que inserir a opinião dos alunos nessa discussão é algo enriquecedor.

Outro trabalho foi a tese de Mônica Almeida Duarte, defendido no ano de 2004, na UFRJ (Faculdade de Educação), cujo título é: *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*.

O objetivo geral desse trabalho foi abordar as representações sociais de música e do seu ensino, construídas por professores de música do ensino básico. Os dados foram gerados pelas entrevistas semi-estruturadas e pela técnica do grupo focal na forma de painel de especialistas. As entrevistas foram desenvolvidas pelos alunos da pesquisada na disciplina Prática de Ensino do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no segundo semestre de 2002. Os alunos foram devidamente orientados pela pesquisadora. Foram, aproximadamente, quinze professores indicados e cinco escolhidos aleatoriamente. O roteiro constou de dez perguntas.

A análise retórica dos discursos conduziu à conclusão de que a música foi tratada como VIDA. Segundo a autora, tal metáfora agencia outras: as de professor de música e de música como sendo o CAMINHO/VIDA para a escola.

Enquanto no trabalho de Andrea Penteado de Menezes, o foco foram os alunos, o trabalho de Mônica Duarte pode trazer uma contribuição na abordagem com os professores. O diálogo da autora com os teóricos da Educação Musical também nos inspirou.

Apesar de não termos focalizado as dissertações, desejamos destacar as contribuições de três delas, já que possuem ligação direta com o nosso trabalho. A primeira dissertação é de Lya Celma Pierre de Moura, defendida no ano de 2009, na UFRJ (Escola de Música), cujo título é: *Avaliando a Escola de Música de Manginhos através das diferentes perspectivas dos envolvidos*. Essa foi a primeira dissertação desenvolvida na EMM, local que também foi escolhido para nossa pesquisa.

Constitui-se num estudo de caso de caráter qualitativo. Ela se propôs a ouvir e a interagir diferentes depoimentos (alunos, professores e representantes das instituições

parceiras: Rede CCAP<sup>3</sup>, FIOCRUZ<sup>4</sup> e UFRJ), ação que também realizamos em nossa pesquisa. Os dados foram gerados por questionário e entrevista. Também foi realizada a análise do Projeto Político-Pedagógico da referida escola.

Os resultados do trabalho apontaram que na realidade educacional investigada há uma interação entre música, sociedade e cultura, com a produção de conhecimento novo. A criação musical foi considerada como algo permanente e inacabado, fonte de reflexão crítica e de discussão que incita à reflexão crítica e estética. O fazer musical coletivo, na EMM, propicia o diálogo entre diferentes saberes e culturas e que o respeito às diferenças é importante para o desenvolvimento do espírito crítico-social dos alunos.

A segunda dissertação, também realizada na EMM, intitula-se *Educação Musical e Educação Popular: consonâncias e dissonâncias* de Bruno D'Antonio Corrêa, defendida no ano de 2011, na Escola de Música da UFRJ.

A pesquisa teve como objetivo investigar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na EMM, de acordo com a ótica dos alunos, dos professores, da coordenação e também da perspectiva institucional revelada pelo PPP. Os dados foram gerados por entrevistas semiestruturadas aplicadas a alunos, professores e membros da coordenação. Ao final, foi promovido um diálogo entre as propostas do Projeto Político Pedagógico, as perspectivas dos educadores, dos estudantes e da coordenação, confrontando-as com as concepções da Educação Popular e Educação Musical, apresentadas no referencial teórico.

As conclusões da pesquisa apontam para a convergência da proposta e da prática pedagógica adotadas na EMM com os princípios da Educação Musical e da Educação Popular, que foram utilizados como referencial teórico. O trabalho ainda sinalizou a importância de os projetos sociais aproximarem esses dois campos teóricos, buscando ampliar a participação coletiva, valorizando e explorando a experiência cultural dos alunos, ampliando o debate crítico-social em sala de aula, bem como privilegiar o espaço da criação musical durante o processo pedagógico. A pesquisa considerou que as dificuldades em conseguir tais objetivos são reflexos de uma sociedade que não estimula tais dimensões, mas que é possível buscar novos rumos.

A terceira dissertação é de Claudia Helena Azevedo Alvarenga, cujo título é: *O Ensino de Música como resgate de identidade social*. A mesma foi defendida no ano de 2012 na Universidade Estácio de Sá (UNESA).

---

<sup>3</sup> Rede de Empreendimentos Sociais para o Desenvolvimento Socialmente Justo, Democrático e Sustentável.

<sup>4</sup> Fundação Oswaldo Cruz

A autora se propôs a realizara análise retórica dos argumentos que fizeram parte do debate que acabou culminando na aprovação da Lei 11.769/08, sobre a qual já comentamos nesta introdução.

Através da análise retórica foi possível identificar os valores que os auditórios possuem acerca da música e do seu ensino e compreender os processos identitários relativos às musicalidades. Foi constatado que as concepções de música apoiam-se, na maioria das vezes, nos lugares da qualidade, por meio da dissociação da noção e das ligações de coexistência (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Prevaleceram as noções de que a obra de arte é fruto do talento do artista, considerado genial.

A pesquisa também revelou que a metáfora MÚSICA, A ALMA DO POVO (destaque dado pela autora da dissertação) sintetiza e orienta os significados dos argumentos que aprovam a obrigatoriedade do ensino de música e de adesão ao veto parcial.

Percebemos que, de forma geral, as dissertações mencionadas e a nossa pesquisa tiveram os seguintes pontos convergentes: a EMM como local de pesquisa e o desejo de analisar, articular e confrontar as diferentes opiniões expressas por alunos, professores e representantes institucionais e no caso mais específico da última dissertação, a teoria da argumentação como embasamento teórico e a análise retórica como ferramenta metodológica.

No entanto, nossa pesquisa, além de articular os argumentos de alunos, professores e representantes institucionais ainda se propôs a comparar as questões do por que aprender e do por que ensinar música numa escola pública federal, o CPII, e num projeto de extensão da UFRJ, a EMM.

Neste momento, passaremos a apresentar prévia dos capítulos deste trabalho. O primeiro e o segundo capítulos corresponderam ao referencial teórico da pesquisa.

No primeiro capítulo, discutimos sucintamente o percurso da Nova Retórica, trazendo as categorias que integram o *Tratado da argumentação* que serviram de base para a análise dos argumentos. Também apresentamos e discutimos o que seria a negociação de distâncias, que, inclusive, compõe o título do nosso trabalho. Para facilitar na compreensão das categorias, apresentamos alguns exemplos que remetem às aulas de música.

No segundo capítulo, discutimos a Educação Musical sob a ótica sociocultural. Para tanto, discorreremos sobre a relação entre música, sociedade e culturas, a concepção de currículo, as funções sociais da música, seus usos e recursos na educação, tentando promover uma articulação com as categorias e contribuições advindas da Nova Retórica. É importante frisar que esse capítulo busca discutir o contexto maior – social, histórico e cultural – que baliza os argumentos apresentados pelos respondentes (oradores).

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia de nosso trabalho, narrando com detalhes todo o percurso da pesquisa, articulando com os autores que fizeram parte do referencial teórico.

Do quarto ao sétimo capítulo, apresentamos as análises dos resultados de nossa investigação.

No quarto capítulo, apresentamos alguns elementos dos Projetos Políticos-pedagógicos das instituições envolvidas, tentando articulá-los aos autores que embasaram este trabalho. Tais documentos serviram de fonte de complementação das informações e também para aprofundamento de questões trazidas pelos argumentos dos respondentes.

No quinto capítulo, analisamos os argumentos dos alunos articulando-os com as categorias da Nova Retórica, com as contribuições dos autores da Educação Musical que enfatizam os fatores socioculturais e com os Projetos Políticos-Pedagógicos.

No sexto capítulo, analisamos os argumentos dos professores, relacionando-os com o referencial teórico da pesquisa.

No sétimo capítulo, analisamos os argumentos de alguns representantes institucionais. Segundo nossa visão, esses poderiam nos oferecer um recorte da identidade do trabalho de Educação Musical realizado no CPII e na EMM.

Na medida do possível, promovemos diálogos entre os argumentos apresentados pelos alunos, professores e representantes institucionais, enriquecendo nossas análises com elementos dos Projetos Político-Pedagógicos e de outros documentos institucionais, como por exemplo, ementas e portarias. Tais documentos encontram-se na seção de anexos deste trabalho.

Ressaltamos que utilizamos outros autores para fazer parte do diálogo, mediante os argumentos apresentados pelos alunos, professores e representantes institucionais, ainda que não integrassem, diretamente, o referencial teórico da pesquisa.

Em linhas gerais, as conclusões do trabalho apontam para uma fala unânime de que a música é importante do ponto de vista individual e que é importante aprender / ensinar música em cada instituição.

A pesquisa também revelou que a negociação de distâncias, mesmo sendo uma tarefa árdua, pode ser uma opção para reduzir conflitos entre perspectivas opostas e estabelecer pontos de acordo, ainda que provisórios. A análise retórica dos argumentos nos permitiu perceber alguns “princípios” para essa negociação que serão tratados ao longo do trabalho. Consideramos que as percepções de discentes, docentes e representantes institucionais são importantes para que se negocie uma proposta pedagógica que emane do coletivo.

Observamos convergências e divergências de expectativas a respeito da importância da música atribuída pelos alunos, professores e representantes institucionais, que foram expressas utilizando diferentes formas de argumentação. Sugestões de mudança e observações acerca do trabalho também foram realizadas. A nosso ver, elas foram coerentes e válidas para o aperfeiçoamento do ensino e até mesmo das instituições envolvidas.

Segundo nossa percepção, estes diferentes posicionamentos são subjetividades que estão em constante conflito no cenário escolar. Como se relacionam na prática estes posicionamentos conflitantes e contraditórios? Nossa pesquisa revelou que a negociação de distâncias pode ser uma opção para reduzir conflitos entre perspectivas opostas e estabelecer pontos de acordo, ainda que provisórios, embora tal negociação seja tarefa árdua.

A pesquisa também constata que a formação continuada é necessidade tanto de professores em formação, quanto dos que já são licenciados e experientes. Sendo assim, sinalizamos a importância de que haja o diálogo entre alunos, professores e representantes institucionais entre si, mas também que exista uma política de diálogo entre instituições (intercâmbios) para que haja o aprimoramento das metodologias empregadas e das práticas escolares como um todo. O diálogo é fundamental, porque ele pode propiciar inovações nos pensamentos, nos argumentos e nas ações.

Qual dos solos a educação deseja trilhar? [...] O solo da evidência, contudo, quando tem sua solidez destruída desaparece e deixa aqueles que nele pisavam na mais completa paralisia, ao passo que o da verossimilhança permite prosseguir na caminhada e não esmorecer perante os desafios encontrados. É o solo das inovações, dos questionamentos, das problematizações, das argumentações, da entrega a uma racionalidade aberta e flexível que, consciente da impossibilidade de forjar um mundo perfeito, não abdica de buscar, por todos os meios que tiver ao seu alcance, aperfeiçoá-lo dentro das incontornáveis limitações humanas (OLIVEIRA, 2011b, p. 104-105).

E é justamente tendo como pressuposto de que a educação é um solo fértil de constantes de inovações, transformações e aperfeiçoamentos que a presente pesquisa se debruça, buscando contribuir para a construção de conhecimento na área de Educação Musical, e também oferecer subsídios à prática docente, a partir das reflexões geradas pela pesquisa sobre a importância de se aprender e ensinar música em instituições diferenciadas.

# 1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO PARA A ANÁLISE DOS ARGUMENTOS SOBRE AS AULAS DE MÚSICA

## 1.1 Considerações iniciais sobre a retórica

Neste momento, pretendemos apresentar e discutir algumas contribuições oriundas da teoria da argumentação (também denominada como nova retórica) e da problematologia, tentando tecer, na medida do possível, articulações com algumas situações que ocorrem nas aulas de música.

Para tanto, nossa fundamentação teórica estará baseada em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Reboul (2004), Oliveira (2008, 2010), Lemgruber (2009) e Meyer (2002). Observamos ainda que Lemgruber e Oliveira (2011) trazem uma fecunda contribuição teórica às questões educacionais.

Antes de tratarmos especificamente da teoria da argumentação, realizaremos uma sucinta revisão da trajetória histórica e de alguns aspectos da retórica clássica, já que ela é o ponto de partida dos autores acima mencionados.

A palavra retórica (originária do grego *rhetoriké*, "arte da retórica", subentendendo-se o substantivo *téchne*) tem sido entendida historicamente em acepções muito diversas. Reboul (2004) afirma que a retórica é anterior a sua história, porque é impossível não considerar que os homens tenham utilizado a linguagem para persuadir, independente de grupo cultural.

De acordo com Reboul (2004, p.1) podemos atribuir aos gregos a criação da “técnica retórica” e posteriormente, a elaboração de uma teoria da retórica.

[...] os gregos inventaram a “técnica retórica”, como ensinamento distinto, independente dos conteúdos, que possibilitava defender qualquer causa e qualquer tese. Depois inventaram a teoria da retórica, não mais ensinada como uma habilidade útil, mas como uma reflexão com vistas à compreensão, do mesmo modo como foram eles os primeiros a fazer teoria da arte, da literatura, da religião.

Reboul (2004) aponta que o percurso histórico da retórica, assim como o de qualquer outro campo de conhecimento é construído a partir de transformações, perdas e criações, ou seja, a retórica é marcada por altos e baixos, com momentos de valorização, mas também de desprestígio, desvalorização.

O referido autor faz referência a Córax, discípulo do filósofo Empédocles, que nos apresenta uma definição da retórica: “ela é criadora de persuasão” (Ibid., p. 2). Vale ressaltar que, Córax e seu discípulo Tísias publicaram uma “arte oratória”, que consistia numa coletânea de regras práticas com exemplos a serem consultados por indivíduos que necessitassem recorrer à justiça.

Neste momento histórico temos duas figuras: o logógrafo e o retor. Os logógrafos, que atuavam como escrivães, redigiam tais queixas que eram lidas somente no tribunal. Os retores ofereciam aos litigantes e aos logógrafos um instrumento de persuasão, que segundo os mesmos, era invencível: a retórica. No entanto, sua retórica se baseava no verossímil, no plausível e não, no verdadeiro (tomado como verdade absoluta). Dando um salto na história, veremos posteriormente neste texto que, no Tratado da Argumentação escrito por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a verossimilhança é um princípio fundamental no processo de argumentativo.

Reboul (2004) aborda a prática dos sofistas, que eram professores itinerantes, bem remunerados, que preparavam os jovens para um bom exercício da vida política, como por exemplo, saírem-se bem nas assembleias. Eles trabalhavam com a relatividade das verdades, o que contrariava os pensamentos socrático e platônico, que consideravam a unicidade da verdade.

O referido autor também comenta a respeito de Górgias (expoente da sofística), e também sobre Protágoras, Isócrates e Platão, cuja opinião acerca dos sofistas é constituída de críticas severas. Para Platão, a retórica é uma falsa dialética e a boa retórica seria a dialética, pois essa sim levaria ao conhecimento, através do questionamento (modelo inspirado em Sócrates, seu mestre).

O fato de a retórica ser relacionada aos sofistas, mais precisamente aos que apregoavam sofismas (sofistas “menores” cujo objetivo era ensinar o discípulo a ludibriar), também pode ter contribuído para uma desvalorização da retórica.

Também podemos afirmar, com base em Reboul (2004) que a retórica teve prestígio não somente no período grego, mas também durante o império romano. O direito era essencial para a unificação do império romano, logo, a retórica era de grande valia e amplamente utilizada. A constante presença da cultura grega no império romano contribuiu também para a valorização da retórica. A nosso ver, seja pelo viés do direito, ou por intermédio da síntese cultural, a retórica desempenhava um papel importante. Vale ressaltar que a retórica passa a ser considerada essencial na educação greco-romana e também ao longo da Idade Média.

Como já comentado por Reboul (2004), Platão sempre realizou árdias críticas à retórica, atrelando-a aos sofistas de forma negativa. Segundo a visão platônica, a retórica só levaria o indivíduo ao engano e à ilusão. Todavia, Aristóteles, seu discípulo, tinha uma visão diferente do mestre.

Aristóteles (2011) concebia a retórica como uma arte essencial quando se deseja obter conhecimento no caso de premissas (enunciados) aparentemente prováveis. Ou seja, segundo

o próprio, a retórica tinha como característica vital enveredar pelo terreno do plausível, do duvidoso, do verossímil, no qual não existem certezas e evidências como na racionalidade matemática.

Coube a Aristóteles (2011) reabilitar a retórica, propondo um sistema que mais tarde influenciou outros estudiosos, como veremos posteriormente neste capítulo. Sobre o sistema retórico aristotélico, trataremos acerca das quatro partes da retórica, dos três gêneros do discurso e dos três tipos de argumento.

O referido autor classifica a retórica em quatro partes: invenção (em grego: *heurésis*), disposição (*taxis*), elocução (*lexis*) e ação (*hypocrisis*). A invenção consiste no esforço do orador em reunir argumentos e outros recursos com fins de persuasão. A disposição seria a organização desses argumentos. A elocução não se refere à oralidade e sim, à escrita, ao texto propriamente dito. Por fim, a ação implica no discurso proferido, envolvendo também aspectos vocais e gestuais.

Acerca dos três gêneros de discurso, Aristóteles (2011) organiza-os em: judiciário, deliberativo ou político e epidíctico. De forma geral, o discurso judiciário se propõe a acusar ou defender, o deliberativo consiste em aconselhar ou desaconselhar e o epidíctico se destina à censura ou ao louvor de alguém, ou de alguma categoria.

Para encerrar, citamos os três tipos de argumentos apontados por Aristóteles são: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. Esses três tipos de argumentos serão resgatados nas obras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e por Meyer (2002), discípulo de Perelman. De acordo com Reboul:

O *etos* é o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, pois sejam quais forem seus argumentos lógicos, eles nada obtêm sem essa confiança [...] O *patos* é o conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador deve suscitar no auditório com o seu discurso [...] Se o *etos* diz respeito ao orador e o *patos* ao auditório, o *logos* (Aristóteles não emprega esse termo que utilizamos para simplificar) diz respeito à argumentação propriamente dita do discurso [...] (2004, p. 48-49).

Mesmo com a grande contribuição aristotélica, após a queda do império romano, a retórica foi perdendo importância, os estudos sobre retórica foram minimizados, ainda que ela fosse praticada. Nesse período, a retórica viveu um período de esquecimento e obscurantismo. Em linhas gerais, podemos afirmar que isso ocorreu devido impacto que as críticas de Platão tiveram no pensamento ocidental e também motivado pelo advento posterior de uma concepção racional cartesiana, no século XVII, pois, Descartes, em sua proposta, dá primazia à evidência ao invés da opinião (OLIVEIRA, 2008).



Podemos dizer que aconteceram alguns retornos cíclicos da retórica, porém, apenas no século XX, paralelamente aos estudos da filosofia da linguagem e dos valores, vários autores retomaram a retórica como um objeto privilegiado de estudo, tanto em relação aos seus aspectos formais, quanto como instrumento persuasivo. Nesse cenário, surge Chaïm Perelman, filósofo de origem polonesa radicado na Bélgica, e sua colaboradora de pesquisa na Universidade Livre de Bruxelas, Lucie Olbrechts-Tyteca.

Segundo Lemgruber (2009), Perelman (1912-1984) revitaliza e reformula, através de seus estudos, alguns aspectos fundamentais da razão grega.

Perelman, com influência da sua formação em Lógica e em Direito, também relaciona algumas ideias provenientes do raciocínio jurídico à filosofia, isto é, ele se vale de um modelo jurídico aplicando-o à argumentação. Nesse sentido, para ele, as questões podem ser reabertas, retomadas e é possível retornar a um julgamento, pois o modelo jurídico permite essa flexibilidade. O que é justamente o oposto do modelo geométrico que é utilizado, por exemplo, por Platão, no qual uma questão não pode ser reaberta. Uma discussão realizada pelo viés platônico é realizada de forma dicotômica, ou seja, no desenvolvimento desse tipo de argumentação, ao se adotar um caminho e dado um “consenso”, prossegue-se a discussão de modo linear, não sendo mais possível retornar a alguma questão. Esse modelo incorpora uma perspectiva demonstrativa, muito utilizada pela matemática.

## 1.2 O *Tratado da argumentação* e alguns elementos da Nova Retórica

O *Tratado da argumentação*, escrito por Perelman e Olbrechts-Tyteca, em 1958, é uma obra de referência, pois apresenta os fundamentos filosóficos da teoria desenvolvida pelos mesmos, denominada de teoria da argumentação e também conhecida por nova retórica devido à reabilitação do sistema retórico grego, essencialmente proposto por Aristóteles.

Antes de discorrermos sobre a teoria da argumentação, vale destacar que toda teoria possui vantagens, mas também limitações.

Iniciando pelas limitações, uma das críticas que podemos tecer ao *Tratado da Argumentação* é a quantidade de categorias e classificações (legado aristotélico) que o mesmo apresenta para se realizar a análise argumentativa. Além da quantidade, a teoria descrita no *Tratado* é de grande densidade. Outra questão, é que exemplos oferecidos pelos autores no decorrer do texto são, na maioria, da área da filosofia e consoantes com o período histórico dos autores, o que dificulta a compreensão dos mesmos por parte dos leitores da atualidade. Devido a esse fato, decidimos elaborar alguns exemplos e situações, com base nas aulas de

música, para poder esclarecer o leitor a respeito de algumas categorias e tipificações de argumentos abordados neste capítulo.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) não se dedicaram à articulação da sua teoria com a educação, porém, nas páginas 57 a 60 do *Tratado*, eles discutem acerca da diferença entre o discurso utilizado na educação e na propaganda. Eis um fragmento: “Enquanto o propagandista deve granjear, previamente, a audiência de seu público, o educador foi encarregado por uma comunidade de tornar-se o porta-voz dos valores reconhecidos por ela e, como tal, usufrui um prestígio devido a suas funções.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 58).

Concordamos com os autores do *Tratado* quando os mesmos consideram que o educador usufrui de um prestígio, pois, geralmente, os docentes são considerados uma referência, um modelo a ser seguido, cujos argumentos têm credibilidade e valor na sociedade, todavia não podemos generalizar. Em relação ao fato de os educadores serem os porta-vozes dos valores reconhecidos por um grupo, também consideramos que não se pode generalizar. Constatamos também que muitas vezes há divergências entre oradores e auditórios, sendo necessário negociar distâncias sobre diferentes assuntos e questões, que, em muitas situações, o docente pode ser porta-voz dos seus próprios interesses, dos interesses da instituição de ensino, da sociedade e não do interesse de outrem, como, por exemplo, seus alunos. Reconhecemos, portanto, que a época e as concepções sobre ser educador no momento em que o *Tratado* foi escrito diferem da atualidade.

Apontando agora algumas vantagens dessa teoria, é interessante a revitalização e a ampliação da retórica empreendida pelos autores, pois eles abordam um “caminho do meio”, ou seja, um meio-termo entre a irracionalidade e a razão absoluta (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011).

Ressaltamos que a articulação dessa teoria com a área da educação é um fato relativamente recente, porém consideramos fecunda a contribuição que a mesma pode oferecer para essa área. Entendemos que é possível trabalhar com as categorias propostas de forma mais abrangente, pois elas e as tipificações têm como objetivo organizar a concepção dessa teoria e não promover amarras na análise dos argumentos. Outro desafio, que trará um caráter inovador a esta tese, será ousar em articular tais categorias e classificações abordando exemplos que nos remetam às situações que ocorrem nas aulas de música, foco do nosso trabalho.

A relação orador/auditório (que será mais bem esclarecida a seguir) pode ser compreendida de forma dialógica, pois a heterogeneidade é apontada como aspecto

fundamental a ser observado e o respeito à voz do outro é defendido e incentivado. O *Tratado* endossa que as posições de orador e auditório devem ser compartilhadas (ora somos oradores, ora podemos ser auditórios), ou seja, as categorias são flexíveis. Vale destacar que a questão da heterogeneidade e o apreço pela voz do outro são concepções que nossa pesquisa corrobora.

Por mais que a teoria considere e se aproprie de alguns esquemas de pensamento oriundos da matemática (que serão vistos com maior detalhamento ao longo deste capítulo), isso não impede a flexibilização e ponderação na análise das estruturas argumentativas.

Destacamos que atualmente os autores Lemgruber e Oliveira têm promovido um diálogo fértil e consistente da teoria da argumentação com a educação, trazendo-nos exemplos que privilegiam esta, constituindo assim um subsídio para pesquisadores, leitores e interessados na área. Por fim, acerca das vantagens da teoria da argumentação, os referidos autores acrescentam que Perelman e Olbrechts-Tyteca

[...] desenvolveram uma teoria da argumentação que se constitui valioso aporte teórico para as ciências humanas e sociais, pois permite abordar diferentes problemas (éticos, políticos, científicos, educacionais, etc.) a partir de uma perspectiva que critica tanto a racionalidade dedutiva quanto a indutiva. O que os autores põem em questão é o expansionismo destes modelos de razão quando se pretendem únicos [...] (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 28-29).

Neste momento, pretendemos abordar elementos essenciais apresentados no *Tratado da Argumentação*. Reforçamos que não temos a pretensão de resumir todas as ideias que compõem o *Tratado* e sim, de realizar uma abordagem dos principais conceitos. Ao longo do texto, serão convidados autores que também se baseiam no *Tratado*, que foram citados logo no parágrafo inicial do capítulo.

No *Tratado*, os autores endossam o que já apontamos anteriormente nesse texto, que um raciocínio dedutivo, demonstrativo, lógico-formal não deve ser o modelo a ser seguido no âmbito da argumentação, pois “o campo da argumentação é do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 1).

Sobre esse assunto, Lemgruber (2009, p. 5) acrescenta:

É importante ressaltar que a teoria da argumentação não dirige suas críticas à concepção de racionalidade dedutiva ou demonstrativa em si, à possibilidade de gerar certezas dentro de um sistema formal, ou ao caminho indutivo que consegue reduzir seu objeto de estudo ao cálculo, a expressões mensuráveis. O que Perelman critica é o expansionismo deste tipo de razão quando se pretende única, balizando os domínios do conhecimento em racionais ou não [...] Assim, ao conceber o amplíssimo espaço das ciências humanas e sociais como terreno da racionalidade argumentativa, Perelman não o desqualifica como território de desrazão, etapa inferior para às certezas do cálculo, mas o vislumbra como o lugar onde se tecem,

continuamente, acordos e dissensos, tradições e rupturas, enfim, significações não redutíveis a signos unívocos.

No *Tratado*, os autores comentam que da retórica tradicional, os mesmos mantiveram a ideia de auditório, pois todo o discurso se dirige a um auditório, pois é em função dele que “qualquer argumentação se desenvolve” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, Op. Cit., p. 6, grifo dos autores).

Sobre os propósitos da argumentação, Perelman e O. Tyteca abordam que “toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual” (Ibid., p. 16, grifo dos autores). Sendo assim, podemos dizer que o processo educativo não é algo ingênuo, nem inconsciente. Há um contato intelectual, real, no sentido de estar presente. Certamente, professores, alunos e a própria instituição de ensino desejam que seus auditórios possam aderir a suas teses.

Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 22), é “preferível definir o auditório como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (grifo dos autores). Consideramos que alunos, professores e as próprias instituições de ensino, ora exercem a função de oradores e ora atuam como auditórios, com interesses e necessidades peculiares que estão, constantemente, num ambiente de argumentação e também de negociação, como veremos a seguir, com base em Meyer (2002).

Os referidos autores comentam que, “ao auditório cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores” (Ibid., p. 27). Os mesmos também falam da existência de um auditório universal e de auditórios particulares.

O auditório universal seria um apelo, um esforço para a transcendência. É uma imagem que o orador realiza, ou seja, uma construção, uma elaboração sobre a compreensão que temos do homem. Um exemplo disso é a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse documento temos uma visão do que seria um “homem universal”. Sobre esse tipo de auditório, os autores do *Tratado* colocam que

O auditório universal é constituído por cada qual a partir do que sabe de seus semelhantes, de modo a transcender as poucas oposições de que tem consciência. Assim, cada cultura, cada indivíduo tem sua própria concepção do auditório universal, e o estudo dessas variações seria muito instrutivo, pois nos faria conhecer o que os homens consideraram, no decorrer da história, *real, verdadeiro e objetivamente válido* (Ibid., p. 37, grifo dos autores).

Vale ressaltar que a escola, a sala de aula e os alunos não se constituem em auditório universal, pois este é a visão que o orador possui sobre o conjunto dos homens razoáveis (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

O auditório particular é aquele que tentamos persuadir. Tal auditório convida o orador para o real, para o concreto. É o auditório com quem o orador irá lidar, em termos objetivos.

Por isso, considero que alunos, professores e instituições de ensino podem ser tomados como exemplos de auditórios particulares.

A cada momento, alunos, professores e a instituição de ensino podem assumir o papel de orador, a fim de conseguir a “adesão de espíritos”, isto é, a adesão do seu auditório, que poderá apreciar, aderir, refutar uma determinada tese (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), de maneira tal que se firme um acordo, ainda que provisório, sobre a questão que for foco do debate.

Na escola, muitas vezes há um tipo de “supremacia de oradores”, que pode nos sugerir algo vertical. É como se, nesses casos, a voz da instituição fosse mais persuasiva que a do professor, e a desse, mais persuasiva que a do aluno. Nessas situações, a voz do aluno, por sua vez, torna-se persuasiva somente com outro aluno. Isso se configura num modelo que, segundo a concepção da pesquisa, não é adequado, pois entendemos que a escola deve ser um espaço de interlocução. Sabemos que a escola tende a aceitar uma relação de hierarquia, todavia ao dar espaço para as vozes dos professores, alunos e instituições, nesta pesquisa, estamos realizando um esforço para pensar na horizontalidade do diálogo no espaço educacional.

Perelman e O. Tyteca apontam que a música é uma das ferramentas pelas quais o orador pode utilizar para influenciar o auditório. Todavia, os referidos autores não especificam o tipo de auditório e nem descrevem o tipo de influência que poderia acontecer.

Para poder influenciar mais o auditório, pode-se condicioná-lo por meios diversos: música, iluminação, jogos de massas humanas, paisagem, direção teatral. Tais meios foram conhecidos em todos os tempos, foram empregados tanto pelos primitivos como pelos gregos, pelos romanos, pelos homens da Idade Média; os aperfeiçoamentos técnicos possibilitaram, em nossos dias, desenvolvê-los poderosamente; de modo que se viu nesses meios o essencial da ação sobre as mentes (2005, p. 26).

Abordando novamente a questão dos auditórios, tendo como base os autores do *Tratado*, professores, alunos e as instituições de ensino podem ser considerados auditórios e por terem diferenças, peculiaridades, podem ser denominados de auditórios heterogêneos. Porém, vale ressaltar que dentro de um mesmo auditório, podemos encontrar nuances, isto é, outros auditórios. Por exemplo, num auditório dos professores de uma dada instituição, temos auditórios que são compostos por professores que lecionam a mesma disciplina, ou simplesmente por terem um mesmo gosto musical.

Percebemos assim, a importância que as narrativas dos professores, alunos e instituições de ensino possuem, pois os mesmos podem manter entre si relações dialógicas. Consideramos que no processo argumentativo, professores, alunos e instituições de ensino

podem ser auditórios, mas também oradores, dependendo da situação. Tal perspectiva faz-nos compreender a dinâmica escolar de forma horizontal, isto é, como processo por meio do qual os sujeitos apresentam seus argumentos e também refutam os que lhes forem colocados, quando estes não atendem às suas expectativas.

Segundo o *Tratado*, o orador tenta persuadir seu auditório, levando-o a aderir ao argumento proposto pelo próprio. Para tal, o orador deve buscar conhecer o(s) auditório(s), para que possa adaptar sua argumentação a ele(s). Para conseguir adesão, o orador pode se valer de múltiplos argumentos na interação com o(s) auditório(s), todavia a força deles é que poderá propiciar a adesão almejada.

É interessante que Perelman e O. Tyteca apontam que é muito variável o conjunto de pessoas para as quais queremos nos dirigir, e que esse contato intelectual pode parecer supérfluo ou pouco desejável em relação a alguns indivíduos. Mais uma vez, ratificamos que não temos o total controle quantitativo, nem qualitativo de nossa argumentação e que também, nem sempre estamos interessados, predispostos a iniciar uma argumentação com determinado auditório.

Pensando na Educação Musical, visualizamos em certas situações que nem sempre as instituições de ensino têm o desejo de dialogar com professores e alunos sobre como as aulas de música estão sendo conduzidas, nem quais são os pilares filosóficos e pedagógicos que fundamentam o projeto pedagógico. Por outro lado, nem sempre o aluno quer revelar seus intentos em relação a essas aulas e nem sempre o professor está disposto ou preocupado com isso.

Por mais que em alguns momentos a relação auditório/orador nos sugira uma verticalidade, os autores do *Tratado* apontam um viés interessante que nos faz considerar que esta relação não é rígida, inflexível: “Para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 18). Ou seja, o orador deve valorizar a opinião, o argumento do auditório! O auditório deve ter voz. Se o auditório não tem voz e não tem sua argumentação respeitada, esse processo é autoritário e não argumentativo.

Em muitos momentos desse texto foi utilizado o termo persuadir. No dia a dia, em nossa fala, com certeza utilizamos inúmeras vezes o verbo convencer. Os autores do *Tratado* colocam que “para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação” (Ibid., p. 30). Eles acrescentam: “propomo-nos chamar persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser

racional” (Ibid., p. 31). Isso significa que por meio da *persuasão* o orador deseja obter a adesão de auditórios particulares e através do *convencimento* o orador objetiva conquistar a adesão do auditório universal.

Apesar de tentar diferenciar esses dois termos e identificar qual é o mais adequado em se tratando do processo argumentativo, Perelman e O. Tyteca (Ibid., p. 33) apontam que:

Nosso ponto de vista permite compreender que o matiz entre os termos convencer e persuadir seja sempre impreciso e que, na prática, deva permanecer assim. Pois, ao passo que as fronteiras entre a inteligência e a vontade, entre a razão e o irracional, podem constituir um limite preciso, a distinção entre diversos auditórios é muito mais incerta, e isso ainda mais porque o modo como o orador imagina os auditórios é o resultado de um esforço sempre suscetível de ser retomado.

Para concluir essa questão, observamos que independentemente de utilizarmos o verbo persuadir ou o verbo convencer, o que importa é o desejo de se valer dos argumentos para influenciar nosso auditório, seja ele quem for.

Tratando de algumas características da argumentação, neste momento, podemos dizer que a mesma não deve ser coerciva e para que a mesma se inicie, deve existir um acordo prévio, que é uma espécie de consenso inicial. Em suma, afirmamos que os objetos de acordo são o ponto de partida para a argumentação. Vale destacar que esse acordo sempre é suscetível de ser questionado, ou seja, ele é flexível.

Os objetos de acordo são agrupados pelos autores em duas categorias: uma relativa ao real e outra relativa ao preferível. A categoria relativa ao real engloba os fatos, as verdades e as presunções. Já a categoria que se refere ao campo do preferível contém os valores (abstratos e concretos), as hierarquias, os lugares (da quantidade, da qualidade e outros lugares). O campo do real seria uma pretensão de validade para o auditório universal, enquanto o campo do preferível se identifica com o ponto de vista determinado de um auditório particular, ainda que o mesmo seja amplo.

Nesse momento do texto, não detalharemos cada um desses objetos de acordo, pois correríamos o risco de sintetizar um tópico do *Tratado* que merece um desenvolvimento mais rico e denso. Acrescentamos que ao assumir o papel de oradores temos que estar atentos a esses objetos, visto que não existe argumentação possível sem algum acordo prévio entre orador e auditório.

Os objetos de acordo se colocam como condições prévias para que o orador possa argumentar visando à persuasão do auditório. Se não houver o compartilhamento de tais objetos, os raciocínios concatenados por quem se propõe a argumentar caem em uma espécie de vazio, semelhante ao que ocorre em um sistema formal quando os pressupostos que configuram o ponto de partida da demonstração não são aceitos (OLIVEIRA, 2011a, p. 22-23).

Ressaltamos que o objetivo do *Tratado* não foi de criar um inventário sobre tudo o que se pode tornar objeto de acordo e sim, de organizar o olhar sobre esses elementos e discutí-los, a fim de propiciar um maior entendimento sobre a teoria da argumentação.

Na terceira parte do *Tratado*, os autores enfocam as técnicas argumentativas. Nesse momento, os autores tentam organizar o tipo de argumentação que é utilizada e não limitar a argumentação a esquemas de classificação rígidos.

Os esquemas argumentativos propostos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) caracterizam-se pela *ligação* ou pela *dissociação*.

Os processos de ligação são aqueles que buscam a solidariedade entre as partes, ou seja, buscam ligar elementos que a princípio estão separados na argumentação. A dissociação é justamente o inverso. Ela tem o objetivo de “dissociar, de separar, de desunir elementos considerados um todo, ou pelo menos um conjunto solidário dentro de um mesmo sistema de pensamento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 215). A dissociação realiza esse processo modificando algumas noções, mostrando sua inadequação, ou então, apresentando uma faceta que não tivesse sido pensada até um dado momento. Essas duas técnicas são complementares e são utilizadas pelo orador de acordo com o objetivo da sua argumentação.

Os esquemas ou processos de ligação concebidos pelos autores podem ser organizados de três formas: os argumentos quase-lógicos, os baseados na estrutura do real e os que fundam a estrutura do real.

Neste momento, iremos destacar os aspectos principais e algumas tipificações de cada grupo de argumentos.

Os argumentos quase-lógicos “pretendem certa força de convicção, na medida em que se apresentam como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos” (Ibid., p. 219). Esses argumentos parecem mostrar verdades, todavia, em se tratando do campo argumentativo, suas conclusões serão sempre verossímeis, ou seja, com força de verdade. Vale lembrar que o raciocínio empregado pelos referidos autores pode considerar as contribuições da matemática, mas não tem um modelo axiomático similar ao dela.

Nesse tipo de argumento, temos a contradição e a incompatibilidade. Eles são esquemas argumentativos que tornam um conjunto de proposições incoerente. A contradição pura reside no fato de, por exemplo, não poder afirmar que uma parede é branca e não-branca, por consistir numa situação absurda.

Duas proposições são ditas contraditórias, num sistema formalizado, quando, sendo uma a negação da outra, supõe-se que, cada vez que uma pode aplicar-se a uma situação, a outra igualmente o pode. Apresentar proposições como contraditórias é



tratá-las como se, sendo a negação uma da outra, elas fizessem parte de um sistema formalizado. Mostrar a incompatibilidade de dois enunciados é mostrar a existência de circunstâncias que tornam inevitável a escolha entre as duas teses em presença (Ibid., p. 228).

Em relação à argumentação, Reboul (2004) aborda que a contradição é elemento raro. Sendo assim, de acordo com ele, o que podemos encontrar nos argumentos é a incompatibilidade. O referido autor afirma que a incompatibilidade varia de acordo com os meios e as culturas. Com base no assunto, podemos ter o seguinte exemplo relativo à Educação Musical: o currículo de Educação Musical de uma determinada instituição prescreve a utilização de músicas de diferentes gêneros e estilos. No entanto, um professor opta somente por trabalhar com a música erudita, a música de concerto.

A partir do exemplo acima, consideramos que há incompatibilidade entre os argumentos que justificam as duas posições, pois se o currículo defende a diversidade, é incompatível a escolha de um professor que utilize em suas aulas apenas um gênero ou estilo de música. Destacamos que alguns professores de música ainda incorrem nesse tipo de abordagem: não variar o tipo de música, gêneros e estilos, nas aulas. Sublinhamos, também, que a música erudita já foi foco principal de trabalho da Educação Musical durante muito tempo. Observamos, contudo, que essa realidade já se modificou, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomendam a inclusão de repertórios diferenciados, isto é, músicas de diferentes culturas, épocas, gêneros e estilos no trabalho, paralelamente a uma abordagem histórica e social, adotando, assim, argumentos que se contrapõem às escolhas unívocas.

Podemos dizer que a identificação, no sentido de definição, é uma das características do grupo de argumentos quase-lógicos. Reboul (2004, p. 172) baseado no *Tratado* afirma que: “Definição é uma caso de identificação, pois ela tende a estabelecer uma identidade entre o que é definido e o que define”. Os autores do *Tratado* acrescentam que as definições são “o procedimento mais característico de identificação completa” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 238).

Segundo Reboul (2004) e os autores do *Tratado*, podemos ter quatro tipos de definição:

- 1) as definições normativas, que indicam a forma em que se quer que uma palavra seja utilizada. Tal norma pode resultar de um compromisso individual, de uma ordem destinada a outros, de uma regra que se crê que deveria ser seguida por todos;
- 2) as definições descritivas, que indicam qual o sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento;
- 3) as definições de condensação, que indicam elementos essenciais da definição descritiva;
- 4) as definições complexas, que combinam, de forma variável, elementos das três espécies precedentes. (Ibid., p. 239).

Refletindo sobre as definições, podemos destacar a tautologia que ao tentar definir algo, cai numa “convenção meramente lingüística” sem nada acrescentar, ou seja, sem nenhuma novidade. Como exemplo, podemos ter: a música é o que é.

Também nesse grupo temos os argumentos de reciprocidade que “visam aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes.” (Ibid., p. 250). Ou seja, é a evocação da regra de justiça. A mesma “requer a aplicação de um tratamento idêntico a seres ou a situações que são integrados numa mesma categoria” (Ibid., p. 248). Exemplo: é primordial para um professor de música aprofundar conhecimentos sobre teoria musical, tanto para seu próprio uso, quanto para ensinar música. Isto é, o que vale para o antecedente, também vale para o conseqüente.

O argumento de transitividade como a própria designação diz, é inspirado na propriedade matemática da transitividade:  $a = b$ ,  $b = c$ , logo  $a = c$ . Um exemplo clássico desse tipo de argumento é “os amigos dos meus amigos, são meus amigos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA. 2005, p. 256).

O argumento de inclusão busca mostrar solidariedade (ligação) entre parte e todo. O que vale para o todo, valerá para cada parte que integra o mesmo. Exemplo: “os conteúdos recomendados pelos Projetos Políticos-Pedagógicos para as aulas de música do 9º ano, de uma determinada instituição, devem ser compartilhados por todas as turmas desse ano”. É claro que há situações que ocorrem em sala de aula que não permitem que todas as turmas de um determinado ano escolar atinjam igualmente os objetivos prescritos, assim como há a flexibilidade do trabalho e o interesse dos alunos que podem encaminhar o trabalho para outras direções.

Já a argumentação utilizando a divisão ou partição do todo em suas partes é embasada pela “concepção do todo como a soma de suas partes” (Ibid., p. 265). Temos como exemplo: “para ser um bom aluno nas aulas de música é necessário dominar a técnica instrumental e também ter conhecimento teórico”. Nesse exemplo, fomos reducionistas, simplesmente porque nosso intuito foi de apresentar um exemplo para a argumentação explicitada. Podemos relativizar de diferentes maneiras o que é ser um bom aluno em música. Por exemplo, há alunos que não possuem conhecimento teórico, não leem cifras ou partituras, mas são capazes de executar peças musicais por imitação, ou se valendo do ouvido musical. Segundo nossa concepção, eles também são bons alunos, por terem justamente tal capacidade.

O argumento de comparação utiliza uma balança hipotética que determina relações de igualdade ou desigualdade. O caráter quase-lógico deriva justamente da ideia da medida. Por

exemplo: uma professora de música realizou um trabalho coral com seus alunos, conseguindo que a voz das alunas soasse como com a de um rouxinol. Embora haja diferença entre uma pessoa que canta e o som produzido pelo rouxinol, o orador se propõe a persuadir que tal atributo pode ser medido por equivalência.

A argumentação pelo sacrifício é um argumento de comparação. Nesse caso, o investido vale tanto quanto o resultado. Sobre esse tipo de argumentação, Oliveira assim coloca (2010, p. 39): “Quando, por sua vez, se procura medir o valor de uma ação e função do esforço despendido para realizá-la, a comparação recai num caso chamado *argumento pelo sacrifício*” (grifo do autor). Segundo os autores do *Tratado*, esse tipo de argumentação “alega o sacrifício a que se está disposto a sujeitar-se para obter certo resultado” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 281). É o caso daqueles que argumentam que só é possível fazer boa música com longas horas de exaustivo treinamento técnico.

Trataremos agora do segundo grupo de argumentos: os argumentos que estão baseados na estrutura do real. Esses argumentos se valem dos acordos que são promovidos sobre o real para estabelecer solidariedade entre as partes. Esse tipo de argumentação invoca uma ligação que já existe, justificando elementos conhecidos.

Neste grupo de argumentos, temos as ligações de sucessão (temporal) e as de coexistência (eliminam a questão do tempo).

Especificando primeiramente as ligações de sucessão, temos as que ocorrem pelo vínculo causal. Essas, segundo o *Tratado* permitem ligações de três tipos:

- a) as que tendem a relacionar dois acontecimentos sucessivos dados entre eles, por meio de um vínculo causal;
- b) as que, sendo dado um acontecimento, tendem a descobrir a existência de uma causa que pôde determiná-lo;
- c) as que, sendo dado um acontecimento, tendem a evidenciar o efeito que dele deve resultar (Ibid., p. 299-300).

Vale ressaltar que o vínculo revela uma expectativa de que aconteça tal evento e não um vínculo rigoroso como os das ciências exatas e naturais, isto é, não consiste numa espécie de demonstração. Temos como exemplo o seguinte argumento: “nas aulas de música, se um aluno revela muita organização, conseqüentemente, logo o mesmo é um bom aluno”. É uma situação provável, verossímil e não considerada uma verdade absoluta, embora plausível.

O argumento pragmático é “aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas conseqüências favoráveis ou desfavoráveis” (Ibid., p. 303). Ou seja, o objetivo é o fim, a ênfase é no resultado. Tomamos como exemplo desse tipo de argumentação: devo praticar exaustivamente meu instrumento musical, porque agindo dessa forma, serei um bom professor de música. Vale esclarecer que há uma grande possibilidade de que um professor

que execute com técnica apurada um instrumento musical seja um bom professor de música, mas claro que há outros elementos que corroboram isso, como elaborar um planejamento flexível e adequado ao grupo-turma, saber didatizar os conteúdos musicais, variar os conteúdos musicais e os instrumentos oferecidos na prática instrumental, dar espaço para os interesses de alunos e avaliar de maneira coerente com o trabalho pedagógico realizado. Ou seja, embora o argumento pretenda vincular o resultado (ser um bom professor) ao domínio da técnica instrumental, é possível relativizar esse argumento contrapondo-o à boa formação pedagógica do professor.

O argumento do desperdício defende que se não perca o investimento realizado, pois se houver desistência há o desperdício de tudo o que fora construído. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 317) esse tipo “consiste em dizer que, uma vez que já se começou uma obra, que já se aceitaram sacrifícios que se perderiam em caso de renúncia à empreitada, cumpre prosseguir na mesma direção”. Exemplo de argumento em Educação Musical: não desista de fazer a avaliação de prática instrumental, pois você trabalhou e tem desempenho suficiente para ser avaliado. Alguns motivos para não ocorrer a desistência seriam: estar executando bem o maior número de peças, o tempo investido no estudo e a possibilidade de se recuperar na próxima avaliação.

O argumento de direção como o próprio nome sugere, propõe um direcionamento ainda que o mesmo não se confirme. Ou seja, segundo os autores do *Tratado*, nesse tipo de argumentação há um *procedimento das etapas* que “visa sempre tornar uma etapa solidária de desenvolvimentos posteriores” (Ibid., p. 323).

O desejo do orador nesse caso é de mostrar uma sucessão de consequências, um prolongamento da causa, sugerindo o seguinte esquema: A → B → C → D... Um exemplo de argumento aplicável a esse encadeamento seria: se você for desatento nas aulas de música, não conseguirá avançar em seus estudos e, assim, não vai obter uma boa nota na avaliação; ficando retido neste ano escolar. Consideramos o argumento cabível, já que essa situação é provável, plausível e não absolutamente conclusiva. A réplica pode deter o direcionamento, mostrando que esse processo não é inevitável, isto é, que há uma maneira de interromper uma das etapas.

Os argumentos da superação trazem a ideia de que algo nunca basta, ou seja, o ponto a que você chegou pode ser sempre superado. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (Ibid., p. 327):

Ao contrário do argumento de direção, que desperta o temor de que uma ação nos envolva num encadeamento de situações cujo desfecho se receia, os argumentos da superação insistem na possibilidade de ir sempre mais longe num certo sentido, sem

que se entreveja um limite nessa direção, e isso com um crescimento contínuo de valor.

Um exemplo de argumento, por parte de um professor de música, no sentido da superação seria: os estudos da técnica instrumental nas aulas de música devem ser valorizados e nunca interrompidos, pois quanto mais se estuda, melhor é o desempenho.

Duas figuras costumam estar associadas a esse tipo de argumento: a hipérbole e a lítotes. A hipérbole consiste num modo de expressão exagerado, enquanto a lítotes contrasta a hipérbole, enfraquecendo assim, o pensamento (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Abordando agora as ligações de coexistência, os autores do *Tratado* apontam que:

Enquanto, nas ligações de sucessão, os termos cotejados se encontram num mesmo plano fenomênico, as ligações de coexistência unem duas realidades de nível desigual, sendo uma mais fundamental, mas explicativa do que a outra. O caráter mais estruturado de um dos termos é que distingue essa espécie de ligação, sendo a ordem temporal dos elementos inteiramente secundária: falamos de ligações de coexistência não para insistir na simultaneidade dos termos, mas para contrapor essa espécie de ligações do real às ligações de sucessão nas quais a ordem temporal é primordial (Ibid., p. 333).

Nesse momento, iremos destacar dois tipos de coexistência. A que se dá entre a pessoa e os seus atos e o ato e a essência.

Tratando especificamente do primeiro tipo mencionado, os atos de uma pessoa podem nos oferecer uma prévia de como poderá ser o seu comportamento em determinadas situações. Vale ressaltar que são apenas indícios e não, determinantes. Os atos podem contribuir para a formação de opiniões acerca de um determinado indivíduo. Tais argumentos se valem da presunção de que os atos qualificam o agente. Podemos apresentar como exemplo de argumento utilizável por um educador musical: aquele que faz todas as tarefas de casa e os trabalhos solicitados pelo professor de música é considerado bom aluno e responsável.

A concepção de pessoa traz-nos um elemento de estabilidade. Sobre esse assunto, os autores do *Tratado* apontam que:

A idéia de “pessoa” introduz um elemento de estabilidade. Todo argumento sobre a pessoa explicita essa estabilidade: presumimo-la, ao interpretar o ato em função da pessoa, deploramos que essa estabilidade não tenha sido respeitada, quando dirigimos a alguém a censura de incoerência ou de mudança injustificada. Grande número de argumentações tende a provar que a pessoa não mudou, que a mudança é aparente, que as circunstâncias é que mudaram, etc. Todavia, a estabilidade da pessoa jamais está completamente assegurada [...] (Ibid., p. 334-335).

Falando sobre o ato e a essência, com base nos autores do *Tratado*, podemos afirmar que os atos das pessoas são influenciados pela essência. Dependendo da área de conhecimento, o conceito essência possui um significado. Todavia, consideramos essência um

modo de ser, um conjunto de características de uma dada época, uma espécie de padrão, algo que está por trás, que funciona como pano de fundo.

A essência está associada à *normalidade*; já as discrepâncias são consideradas como abusos ou faltas. A essência de alguma coisa está relacionada aos *juízos de valor* que temos acerca da mesma.

No interior das ligações de coexistência, temos o argumento de autoridade, que é oriundo do prestígio que o orador possui. Sobre esse tipo de argumento, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 347) observam que “[...] existe uma série de argumentos cujo alcance é totalmente condicionado pelo prestígio. A palavra de honra, dada por alguém como única prova de asserção, dependerá da opinião que se tem dessa pessoa [...]”.

É claro que o reconhecimento da autoridade do orador ou de alguma pessoa evocada pelo próprio dependerá do auditório a quem ele profere sua argumentação. Ou seja, “Muitas vezes parece-se atacar o argumento de autoridade, ao passo que é a autoridade invocada que é questionada” (Ibid., p. 349).

Sobre esse assunto, é interessante endossar que, nas situações escolares, muitas vezes parece que cabe aos alunos somente a função de auditórios, pois os mesmos nunca ocuparão o lugar de oradores, já que não teriam “autoridade” para tal. Se dermos, contudo, espaço para que os alunos também sejam oradores, para que suas teses sejam postas à apreciação de outros auditórios (outros alunos, os professores e as próprias instituições). É possível ocorrer flexibilidade no exercício do papel de auditório e orador.

Acreditamos que todos têm papéis a desempenhar no processo educativo. No caso das aulas de música, os alunos possuem interesses, experiências e saberes que podem ser dialogados com os conhecimentos e experiência dos docentes. Defendemos que sejam propiciados momentos para que esse diálogo e negociação de distâncias (interesses, percepções, utilizando diferentes argumentos) aconteçam, gerando assim, um crescimento mútuo.

Para encerrar a revisão relativa aos argumentos que se baseiam na estrutura do real, comentaremos o argumento de hierarquia dupla (ou dupla hierarquia). Segundo Reboul (2004, p. 178-179), “Das estruturas do real extrai-se um argumento muito complexo, porém muito eficaz, a dupla hierarquia, que consiste em estabelecer uma escala de valores entre termos, vinculando cada um deles aos de uma escala de valores já admitida”.

Os argumentos desse tipo tanto podem ser relacionados a vínculos causais (temporais, relacionando-se às ligações de sucessão), quanto os de coexistência.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 393) afirmam que, “Ao examinar o argumento de hierarquia dupla, insistimos no fato de que as hierarquias que lhe servem de fundamento podem ser *quantitativas* ou *qualitativas* [...]” (grifo dos autores). A relação quantitativa está vinculada à medição, ao cálculo, isto é, às diferenças numéricas, de grau ou de intensidade. A qualitativa, não.

Como exemplo da presença de hierarquia quantitativa, podemos apresentar o seguinte argumento: no Brasil, como a música popular é mais veiculada pela mídia do que a música erudita, os alunos costumam ter mais apreço pela música popular. Neste caso, o argumento atribui a valorização de determinadas músicas pela quantidade de tempo e exposição a elas.

Vale ressaltar que é necessário problematizar a dualidade música popular / música erudita. No exemplo acima, em linhas gerais, música "popular" está sendo considerada por nós como qualquer tipo de música produzida no nosso país, abarcando diversos gêneros musicais, não destinados às situações de concerto, enquanto a música "erudita" está sendo entendida como "música de concerto". Essa posição adotada na pesquisa procura se aproximar das discussões que a musicologia vem adotando recentemente, ao problematizar a dicotomia popular / erudito / folclórico na música. A proposta da área é a de que sejam revisados os critérios de categorização a partir de outros aspectos, como oralidade, tradição, inovação, meios de produção e de comunicação da música, entre outros. Evita-se, assim, estabelecer hierarquias de valor a priori entre as diferentes manifestações musicais.

Sabemos o poder que a mídia tem na propagação de vários elementos, dentre eles o tipo de música executado. Sendo assim, podemos considerar que isso pode contribuir, interferir e influenciar, em certa medida, no gosto musical dos alunos. Em nossa experiência como docente, constatamos que muitos alunos têm oportunidade de conhecer a música erudita somente nas aulas de música, por inúmeros motivos. Um dos motivos a ser cogitado é a pouca divulgação desse tipo de música no dia a dia.

Como exemplo de hierarquia qualitativa, podemos apresentar o argumento a seguir: arranjos de músicas eruditas são mais difíceis de serem realizados pelos alunos do que arranjos de músicas populares. Tal argumento confere maior dificuldade, talvez por considerar que há maior dificuldade técnica, à música erudita, atribuindo, assim, valorização qualitativa para ela.

Partindo para o terceiro grupo de argumentos, os argumentos que fundam a estrutura do real se valem do conhecido para se alcançar o desconhecido. Ou seja, nesse caso o objetivo é estabelecer vínculo entre algo que se conhece para se apreender a realidade almejada.

O fundamento pelo caso particular pode ser realizado pela argumentação pelo exemplo, pelo uso de ilustrações, pelo modelo e antimodelo ou pelo raciocínio por analogia.

Podemos entender a argumentação pelo exemplo da seguinte maneira: um auditório, por necessitar de esclarecimento acerca de algum argumento levantado pelo orador sobre uma questão abordada, pode solicitar um exemplo, a fim de fundamentar uma regra apresentada. Geralmente o orador utiliza um exemplo, pois muitas vezes não há um acordo claro, explícito entre orador e auditório sobre um determinado assunto.

No uso de ilustração, há a evocação da regra, reforçando, lembrando ao auditório o que já fora acordado entre o mesmo e o orador.

A diferenciação entre exemplo e ilustração é muito sutil e vale destacar que o que é considerado exemplo para um auditório pode ser considerado ilustração para o outro e vice-versa.

Acerca da argumentação pelo exemplo e ilustração, Lemgruber e Oliveira apontam que:

A argumentação pelo exemplo segue o caminho da generalização indutiva. A partir de exemplos, o orador funda uma regra. O caminho contrário é o da argumentação pela ilustração. Nesta, com a regra já estabelecida, os casos particulares são invocados para confirmá-la, para lhe dar uma presença na consciência (2011, p. 47).

Analise a seguinte situação, que pode ser considerada um exemplo (se a regra for fundada) ou ilustração (se a regra já existir e for somente evocada), dependendo da relação entre orador e auditório: para identificar a música que foi selecionada para a avaliação prática de flauta-doce, basta perceber que o professor não irá trabalhá-la na aula que antecede a mesma. Com base na postura do professor, descrita na situação, percebemos que a regra seria não tocar a música que foi escolhida para a avaliação na aula anterior a esse momento. Possivelmente, essa música poderia ter um grau de dificuldade técnica maior, que as demais trabalhadas num determinado período, sendo interessante para a avaliação dos alunos.

Ressaltamos que cada professor tem seus critérios de avaliação e não é nosso objetivo questionar isso, todavia, percebemos que alguns professores possuem critérios como o vislumbrado na situação descrita anteriormente. Ressaltamos que nosso objetivo não foi generalizar uma situação de avaliação prática musical e sim, apresentar, com base no *Tratado*, como podemos fundar uma regra.

Sobre o modelo e antimodelo. Como os próprios termos sugerem, o modelo é algo a ser imitado e o antimodelo é justamente o oposto. Acerca do modelo, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 414) apontam que



Podem servir de modelo pessoas ou grupos cujo prestígio valoriza os atos. O valor da pessoa, reconhecido previamente, constitui a premissa da qual se tirará uma conclusão preconizando um comportamento particular. Não se imita qualquer um; para servir de modelo, é preciso um mínimo de prestígio.

Já sobre o antimodelo, os autores do *Tratado* apontam que “se a referência a um modelo possibilita promover certas condutas, a referência a um contraste, a um *antimodelo* permite afastar-se delas” (Ibid., p. 417, grifo dos autores). Os mesmos também acrescentam que

O argumento pelo modelo ou pelo antimodelo pode ser aplicado espontaneamente ao próprio discurso: o orador que afirma sua crença em certas coisas não as apóia somente com sua autoridade. O seu comportamento para com elas, se ele tem prestígio, também pode servir de modelo, incentivar a que se comportem como ele; e, inversamente, se ele é o antimodelo, afastar-se-ão dele (Ibid., p. 419).

A todo o momento, nas situações das aulas de música, temos comportamento de alunos e de professores que podem ser considerados modelo ou antimodelo. Alunos organizados podem ser considerados modelo e os com comportamento oposto, antimodelo. Professores que variam as estratégias de ensino podem ser vistos como modelo e aqueles que variam menos as estratégias, podem ser considerados como antimodelo.

Vale ressaltar que a atitude de considerar alguém como modelo ou antimodelo, depende de cada auditório. Por exemplo: podemos encontrar auditórios que considerem professores que não variam as estratégias de ensino como modelo, pois mesmo sem variar, eles podem conseguir resultados pedagógicos satisfatórios. Existem, também, muitas variáveis que, possam fazê-los adotar somente um tipo de estratégia, ou seja, temos um universo de possibilidades a serem analisadas.

Sobre as analogias, podemos dizer que elas tentam criar uma “semelhança” nas relações (similitude relacional), buscando chegar ao desconhecido através do que é conhecido. O esquema básico é:  $A/B \equiv C/D$ . Sobre cada elemento, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 424) assim consideram:

Propomos chamar de tema o conjunto dos termos A e B sobre os quais repousa a conclusão [...] e chamar de foro o conjunto dos termos C e D, eu servem para estriar o raciocínio. Normalmente, o foro é mais bem conhecido que o tema cuja estrutura ele deve esclarecer, ou estabelecer o valor, seja valor de conjunto, seja valor respectivo dos termos.

Ou seja, a relação entre os termos C e D (foro) constitui-se na relação conhecida, enquanto a relação entre A e B (tema) é a que se deseja conhecer. Observemos, como exemplo, o seguinte argumento: assim como o regente procura representar com diferentes gestos o movimento das notas musicais, o professor de música recorre a diferentes caminhos para conduzir a performance de seus alunos. Nesse caso, vemos como tema (termos A e B)

aulas de professor de música/caminhos, relação sobre a qual não se possui um acordo imediato, mas que possui uma relação existente entre o foro (tema C e D) regente / movimento das notas musicais.

Reboul (2004, p. 185) também fala dessas duas relações: “o foro é em geral retirado do domínio do sensível e concreto, apresentando uma relação que já se conhece por verificação. O tema é em geral abstrato, e deve ser provado”. Voltando ao exemplo anterior, podemos dizer que é fato conhecido o de que um regente recorre a diferentes gestos e também a outros sinais como forma de condução dos caminhos dos intérpretes, logo podemos criar uma relação com os caminhos que o educador musical pode percorrer para atingir seus objetivos musicais, gerando assim uma analogia.

Sobre esse assunto, Perelman e Olbrechts-Tyteca acrescentam que: “O essencial, numa analogia, é a confrontação do tema com o foro; ela não implica, em absoluto, que há uma relação prévia entre os termos de um e do outro” (Ibid., p. 429).

Vale ressaltar que o *Tratado* também aponta variações no esquema básico apresentado anteriormente, mas não iremos nos deter sobre isso neste momento.

No processo argumentativo é comum o uso das figuras. Segundo Reboul (2004, p. 113), uma figura

se constitui num “recurso de estilo que permite expressar-se de modo simultaneamente livre e codificado. *Livre*, no sentido de que não somos obrigados a recorrer a ela para comunicar-nos [...] *Codificado*, porque cada figura constitui uma estrutura conhecida, repetível, transmissível. A expressão “figuras de retórica” não é pleonasma, pois existem figuras não retóricas, que são poéticas, humorísticas ou simplesmente de palavras. A figura só é de retórica quando desempenha papel persuasivo (grifo do autor).

O referido autor comenta que no *Tratado*, Perelman e Olbrechts-Tyteca não deram uma atenção especial a elas, por isso o próprio propôs uma tipificação, estudando de forma detalhada as mesmas. Reboul (2004) classifica as figuras em quatro grupos: figuras de palavras, de sentido, de construção e de pensamento. Ressaltamos que neste capítulo, não é nosso propósito especificar esses grupos.

Sem desvalorizar o trabalho de Reboul (2004), que traz uma grande contribuição à área, convém destacar que os autores do *Tratado* procuraram caracterizar o uso argumentativo e uso estilístico das figuras:

Consideraremos uma figura *argumentativa* se, acarretando uma mudança de perspectiva, seu emprego parecer normal em relação à nova situação sugerida. Se, em contrapartida, o discurso não acarretar a adesão do ouvinte a essa forma argumentativa, a figura será percebida como ornamento, como figura de *estilo*. Ela poderá suscitar a admiração, mas no plano estético, ou como testemunho da originalidade do orador. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 192, grifo dos autores).

Uma das figuras sobre a qual os autores do *Tratado* se debruçam é a metáfora. A metáfora é uma importante figura argumentativa que consiste na condensação de uma analogia. O orador aponta que **A é C de B**. Nesse esquema percebe-se a supressão de um dos elementos do foro. Segundo Lemgruber e Oliveira (2011, p. 48-49):

O que a analogia explica, explicitando a similitude de relações, a metáfora resume, numa expressão. Esta, impactante, é mais própria da linguagem artística, da poesia, enquanto a analogia, explicativa, é mais utilizada como recurso didático. A palavra metáfora significa fora de lugar. Por isso, a metáfora cria um efeito. Além de ser uma figura de linguagem, tem efeito argumentativo. Pode, inclusive, ser usada para passar a visão de uma estrutura, ser uma metáfora fundante.

Como exemplo de metáfora temos o seguinte argumento: a música é um alimento para a alma. Sendo assim, a analogia de origem é música/alma (termos A e B) e alimento/corpo (termos C e D).

Após tratar dos processos de ligação, abordaremos agora as técnicas de dissociação. Segundo Oliveira (2010, p. 48):

Se as técnicas de ligação buscam estabelecer a solidariedade entre elementos no interior de um sistema, as de dissociação podem operar tanto desfazendo os elos que o orador havia estabelecido, quanto cindindo noções que esses elementos tomam por referência.

Acerca da ruptura de ligação ou de uma dissociação de noções, os autores do *Tratado* apontam que:

A técnica de ruptura de ligação consiste, pois, em afirmar que são indevidamente associados elementos que deveriam ficar separados e independentes. [...] A dissociação das noções determina um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação. Já não se trata, nesse caso, de cortar os fios que amarram elementos isolados, mas de modificar a própria estrutura destes. (PERELMAN: OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 468).

Isso significa que ao dissociar alguma noção há mudança do qualificativo, ou seja, a maneira de valorar a mesma se modifica. Isso ocorre porque, na argumentação, os conceitos possuem plasticidade.

Vale destacar que os referidos autores apontam que, num primeiro momento, os conceitos anteriores apesar de serem discerníveis, podem ser considerados controvertidos. Ou seja, o que é ruptura de ligação para um auditório, pode ser consideração uma dissociação para o outro e vice-versa.

Os autores do *Tratado* se utilizam de pares filosóficos para esquematizar a dissociação de noções. Os autores consideram o par “Aparência/Realidade” o seu protótipo, “por causa do seu uso generalizado e de sua primordial importância filosófica” (Ibid., p. 468). Vale esclarecer que as filosofias ocidentais também podem utilizar outros pares filosóficos.

O par Aparência/Realidade pode ser entendido, segundo os referidos autores da seguinte maneira: a Aparência é designada como “Termo I” e a Realidade é identificada como “Termo II”.

O termo I corresponde ao aparente, ao que apresenta em primeiro lugar, ao atual, ao imediato, ao que é conhecido diretamente. [...] O termo II fornece um critério, uma norma que permite distinguir o que é válido do que não é, entre os aspectos do termo I [...] Com relação ao termo I, o termo II será, a um só tempo, normativo e explicativo. Por ocasião da dissociação, ele permitirá valorizar ou desqualificar determinados aspectos sob os quais se apresenta o termo I [...] (Ibid., p. 473).

Como exemplo, podemos relatar a seguinte situação: um professor propôs um trabalho escolar acerca das diferenças entre música popular e música erudita. Uma das respostas selecionadas por um aluno e apresentadas pelo professor consta no trecho abaixo.

Dizer que todos os tipos de música têm o mesmo valor, no meu modo de ver, é um triste erro, uma repetição em ponto pequeno do grande equívoco que é o relativismo. A música popular muitas vezes não nos apetece em um primeiro momento, até que conseguimos captá-la melhor. Faltou para mim a necessária educação para entender a música erudita antes, para descobrir como apreciá-la. Aliás, essa é exatamente uma das suas principais diferenças com relação à música popular: exige certo preparo para ser degustada, pela sua riqueza e sofisticação. Por sinal, mesmo a melhor música popular muitas vezes não nos apetece em um primeiro momento, até que conseguimos captá-la melhor (MORAES, 2012).

No argumento acima temos uma dissociação de noções sobre música popular e música erudita. Consideramos como termo I a música popular e como termo II a música erudita. Segundo o autor do argumento, a música popular seria *aparente*, pois não exige preparo para degustá-la, já a música erudita exigiria um preparo por ser mais rica e sofisticada, logo seria o termo que corresponde à *realidade*, pois é explicativo, normativo, desqualificando, de certa forma, o termo I.

Esse argumento serviu para exemplificar o que seria uma dissociação de noções sobre dois tipos de música, todavia vale apontar que existe vasta discussão na área de musicologia acerca desse assunto. Nossa opinião difere da que consta no trecho transcrito. Em linhas gerais, tanto a música popular, quanto a música erudita possuem valor, ou seja, cada uma delas possui um nível de riqueza, complexidade e sofisticação. Vale observar que a apreciação musical varia de sujeito a sujeito, em conformidade com o meio em que cada indivíduo vive, seus gostos, sua cultura e o acúmulo de experiência musical que ele possui.

Outro fator a considerar consiste no empenho argumentativo do orador. Cabe ao próprio usar de todos os recursos possíveis para que o auditório possa aderir a sua tese.

O empenho argumentativo consistirá ora em tirar partido de dissociações já aceitas pelo auditório, ora em introduzir dissociações criadas *ad hoc*, ora em apresentar a um auditório dissociações aceitas por outros auditórios, ora em lembrar uma dissociação que se presume ter sido esquecido pelo auditório (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 484).

Ou seja, enfatizamos que o conhecimento prévio do auditório irá contribuir para que uma dissociação ou uma ruptura de ligação seja considerada.

Um último aspecto a destacar na questão da dissociação é levantado por Oliveira (2010, p. 48). O mesmo aborda que:

Muitas vezes a dissociação se dá sem que a noção seja desdobrada em termos novos ou sem que algum qualificativo lhe seja associado para diferenciá-la do sentido usual (cidadania ativa, amor espiritual, pensamento crítico, etc.). Nesses casos, é a repetição da palavra ou expressão que encarna o novo sentido [...]

No exemplo “há professores e professores”, frase muitas vezes citada, pode-se dizer que apesar da repetição do termo professores, há uma distinção clara que se pretende fazer. Ao proferir de forma mais enfática o primeiro ou o segundo termo, o orador pode sugerir ao auditório que há professores melhores que outros, de acordo com mérito, conduta, formação, didática, metodologia, entre outros elementos.

Há outros tipos de argumentos que não estariam enquadrados nas tipificações apresentadas anteriormente, mas que são abordadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca no capítulo II do *Tratado*, quando os autores discorrem sobre acordos próprios de certas argumentações. Dessa seção, selecionamos para comentar os seguintes tipos de argumentação: *ad hominem*, *ad rem*, *ad personam* e a petição de princípio. Comentaremos resumidamente cada um deles.

A argumentação *ad hominem* é destinada ao auditório particular. Ele é visto como uma técnica de menor valor, porque o próprio orador não seria influenciado por esse tipo de argumento.

Segundo os autores do *Tratado*:

Os argumentos *ad hominem* são em geral qualificados de pseudo-argumentos, porque são argumentos que persuadem manifestamente certas pessoas, ao passo que não o deveriam, pela simples razão de que, pensa quem os desvaloriza assim, não teriam nenhum efeito sobre ele próprio (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 125).

A argumentação *ad rem* consiste no ataque à coisa, ao assunto, ao objeto da discussão, isto é, ao tratamento do assunto, da questão propriamente dita.

A argumentação *ad personam* tem como objetivo promover “um ataque contra a pessoa do adversário, que visa essencialmente a desqualificá-lo” (Ibid., p. 126).

A petição de princípio é considerada um erro retórico, pois quem a realiza pressupõe que o auditório já tem admitida uma determinada tese, quando na realidade, não a tem. A petição de princípio está em consonância com o tipo de acordo existente.

Encerramos então esta parte do capítulo que abordou a trajetória da retórica e a reabilitação da mesma por Perelman e Olbrechts-Tyteca, tentando realizar algumas aplicações

das categorias e conceitos discutidos no *Tratado da argumentação* com situações que ocorrem nas aulas de música. Tentamos também apresentar alguns exemplos para esclarecer as tipificações dos argumentos, a fim de que os mesmos sirvam de subsídio para a análise e categorização dos argumentos que gerados pelos alunos, professores e representantes institucionais, no decorrer desta pesquisa.

Consideramos que seria pretencioso abordar todos os elementos do *Tratado*, sendo assim, selecionamos as partes que consideramos mais importantes, a fim de embasar a análise retórica empreendida neste trabalho.

### 1.3 Convidando Meyer para o diálogo

Meyer, discípulo de Perelman, ocupou a cadeira do mestre na Universidade Livre de Bruxelas. Meyer, que também se dedica ao estudo da retórica, traz-nos uma abordagem no estudo da argumentação, que foi denominada de problematologia. Sua obra de referência recebe esse nome.

Antes de prosseguir com o desenvolvimento das ideias de Meyer, cabe esclarecer que

a problematologia cumpre bem o seu papel quando vista como abordagem complementar à nova retórica e não como sua substituta. Não cabe considerá-la uma versão acabada do pensamento retórico, o qual, por sua própria natureza, é inconcluso (OLIVEIRA, 2011b, p. 99).

Sendo assim, tanto a nova retórica quanto a problematologia tem contribuições para a educação, ressaltando que uma não é superior a outra, mas sim, possuem abordagens diferentes, que se complementam.

Meyer (2002) tece algumas críticas à nova retórica. Uma delas é em relação ao entendimento da categoria “auditório universal”, que não iremos discutir neste momento, porque nosso objetivo é rever nuances do pensamento desse autor em relação à retórica e como ele articula esse pensamento com a problematologia.

Outra crítica corresponde ao fracionamento da retórica que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) teriam realizado ao enfatizar o *logos* em seus estudos. Como já fora abordado na primeira parte deste capítulo, Aristóteles (2011), em sua obra sobre a retórica, distinguiu três formas de argumentação: a argumentação baseada no caráter (*ethos*) do orador; a argumentação baseada no estado emocional (*pathos*) do auditório e a argumentação baseada no argumento, na racionalidade do discurso (*logos*) propriamente dito. Essas três dimensões possuem funções específicas: o *éthos* (*docere*) possui a função de ensinar; o *logos* (*movere*), a de mobilizar; e o *pathos* (*delectare*), de agradar.

Segundo Oliveira (Ibid., p. 96), “Para Meyer, os autores do campo retórico do século XX não preservaram a unidade da disciplina: uns se concentraram no *ethos*, alguns no *pathos* e outros ainda no *logos*, entre os quais Perelman e Toulmin”. Como Perelman e Olbrechts-Tyteca deram prioridade ao *logos* em seus estudos, Meyer aponta que a análise dos discursos e a teoria proposta pelos pesquisadores não pode ser chamada de nova retórica, pois não contemplariam as três dimensões, todavia, pode ser identificada como teoria da argumentação (OLIVEIRA, 2011b).

Vale esclarecer que, ao privilegiar uma das dimensões, os autores do *Tratado* não foram reducionistas, mas realizaram uma escolha, um recorte, isto é, uma delimitação em seus estudos (OLIVEIRA, 2011b).

Baseado na estrutura aristotélica, Meyer observa que a retórica seria a reunificação do *ethos*, *logos* e *pathos*, conforme a citação abaixo:

A retórica, no momento, da sua fundação, estava condenada à desintegração. Contudo a unidade da retórica só é possível, só é pensável nesta dupla condição:

- 1) é uma relação *ethos-pathos-logos*;
- 2) ela lida com questões, com a problematidade, com o enigma. O que implica que, voltando a 1), se interprete o *ethos*, o *pathos* e o *logos* problematologicamente, ou seja, a partir do questionamento (MEYER, 2002, p. 268).

Meyer defende o equilíbrio, a harmonia entre as três partes (*ethos*, *pathos* e *logos*) e não a hipertrofia de uma dessas partes. Sobre isso, o autor tece algumas considerações:

Não podemos ter retórica centrada mais no *logos* do que no *ethos* ou no *pathos*, mais no *ethos* do que no *logos* ou no *pathos*, mas no *pathos* do que no *logos* ou no *ethos*. Contudo Aristóteles não hesita em desintegrar esta tripla complementaridade. Fala de gênero judicial, de gênero epidíctico e de gênero deliberativo para sublinhar, respectivamente, o aspecto central do *ethos*, do *logos* e do *pathos*, que formam outras tantas retóricas diferentes entre si (Ibid., p. 266).

Essa citação conduz-nos a algumas indagações: será que nas aulas de música, o orador (sendo ele o professor ou o aluno) não hipertrofia, em seus argumentos, uma dessas partes? Será que o *ethos* hipertrofiado do argumento do orador tem inibido o espaço de discordância do auditório a respeito da sua fala? Será que a hipertrofia do *logos* não levaria a considerarmos que o argumento em si pode convencer qualquer um, prescindindo do orador e da disposição do auditório? Será que a hipertrofia do *pathos* não nos faria ver somente aquilo que queremos, causando um tipo de cegueira ou de obsessão? Será que nesse caso, a preocupação do orador não seria, apenas, agradar? Essas indagações sem dúvida constituem um instigante universo de investigação e questionamento.

Outra questão (crítica) levantada por Meyer seria o proposicionalismo existente na nova retórica, que é uma influência aristotélica. Segundo Oliveira (2011b, p. 97),

O proposicionalismo consiste em conduzir o raciocínio a partir de premissas com o intuito de chegar a uma premissa de ordem mais geral, que figure como resposta. Os

silogismos dedutivos dessa natureza, ou seja, estabelecem uma conclusão (resposta) universal e verdadeira, mas a retórica não é, pois as premissas das quais parte são opiniões geralmente aceitas (*endoxa*) e não verdades de conhecimento. Aristóteles, porém, preservou a estrutura lógica dos silogismos e chamou **entinemas** [...] (grifo do autor).

Podemos apresentar como exemplo de entinema o seguinte argumento: “se um aluno não estudou o suficiente para a avaliação de prática instrumental, logo ele vai tirar nota baixa na avaliação”. Há uma grande probabilidade de o aluno não ter alcançado resultado satisfatório devido à falta de estudo, mas essa é uma situação que não pode ser admitida como universal, pois sabemos que muitos alunos, ainda que não tenham estudado muito, conseguem obter notas satisfatórias.

A natureza do pensamento de Meyer não é proposicional, e sim, interrogativa. Ele afirma que o proposicionalismo (pensamento que parte de uma premissa para se chegar a uma conclusão) além de se opor à problematologia, não incentiva a interrogatividade. Sobre essa questão, o autor coloca que

não há raciocínio humano em que não esteja presente a interrogatividade. Nem mesmo o raciocínio lógico. Nem mesmo ao raciocínio lógico e necessário. Simplesmente, comporta-se de modo diferente. As questões são eliminadas *a priori*, enquanto, em todos os outros raciocínios, as questões permanecem subjacentes e podem ressurgir porque não são eliminadas à partida, ainda que pareça que sim graças a uma apresentação de respostas que consegue passar despercebida devido à habilidade do retor (MEYER, 2002, p. 273).

Prosseguindo, Meyer apresenta-nos sua definição de retórica:

a “*retórica é a negociação da distância entre os indivíduos a propósito de uma questão*”, ou seja, de algo que está em questão porque funciona como questão. Encontramos o *logos* ao longo deste algo que está em questão, questão essa que separa o orador e o auditório, ou seja, respectivamente o *ethos* e o *pathos*. A questão dá-nos a medida da sua oposição, se ela for explícita, mas, se não for, nada indica que haja uma tal oposição. Comunica-se aquilo que se pensa, procura-se agradar ou convencer através das respostas, sem que por isso haja debate (Ibid., p. 268, grifo do autor).

Essa citação é rica e densa. Perelman e Olbrechts-Tyteca enfatizam o desejo do orador em persuadir seu auditório, enquanto Meyer (2002) trata da negociação de distâncias que há entre orador e seu auditório. Para persuadir, devemos negociar as distâncias entre o que o orador profere e o que auditório admite como tese. Sabemos que Perelman e Meyer, obviamente, consideram as três dimensões: *ethos*, *pathos* e *logos*, todavia Perelman não se debruçou tanto sobre as paixões, sobre o *pathos* e Meyer enfatiza a unidade das três dimensões. Essa seria uma diferença crucial entre o pensamento do mestre e do seu discípulo.

Tratando especificamente da questão da negociação de distâncias na educação escolar, Oliveira (2008) aponta que certos enunciados não se enquadram no modelo óbvio de



predicação. Isto é, para uma pergunta, muitas vezes esperamos uma única resposta: aquela que nós desejamos. A predicação pode ser vista como a maneira de se qualificar ou de complementar informações sobre algo.

Essa não obviedade pode ser vista na Educação Musical, como por exemplo, em atividades que envolvam a percepção e a apreciação musical. O professor pode oferecer uma música a ser apreciada e desejar que o aluno perceba determinados elementos. Todavia, o aluno pode não perceber exatamente o que o docente espera e, sim, outras características, que também são plausíveis. Isto significa que alguns enunciados podem ser problematizados de formas diferenciadas:

Quando menciona a existência de uma distância entre os indivíduos, Meyer chama a atenção para o fato de que um mesmo enunciado pode perfeitamente ser compreendido por duas pessoas de modos bastante distintos. A negociação dessa distância sugere que ela pode ser tanto ser encurtada quanto ampliada, razão pela qual a retórica não se coloca como panacéia salvadora da humanidade. Ela permite, sem dúvida, chegar a solução razoáveis para os diferentes conflitos, mas não garante a resolução cabal dos mesmos nem impede que outras formas de encerrar a discussão, como o uso da violência sejam eliminadas (OLIVEIRA, 2008, p. 10).

Nesse sentido, Meyer apresenta o *tríptico problematológico*, que seria uma tripla forma de questionamento: quanto ao sujeito, ao predicado e a quem profere o discurso (enunciador). Reportando-me às palavras do próprio Meyer, “há uma argumentação baseada nos factos, na sua qualificação e no direito do orador a argumentar” (MEYER, 2002, p. 275).

Oliveira acrescenta que “a interrogatividade em destaque conjuga os aspectos conjectural (relativo aos fatos), qualificativo (relativo ao predicado) e normativo (relativo ao que se pede ou quer), integrando *ethos, logos e pathos*” (2011b, p. 98).

Eis um exemplo que contempla os aspectos apontados anteriormente por Oliveira (2011b): uma instituição acusa um grupo de alunos de terem burlado algumas regras combinadas pela turma nas aulas de música, considerando-os assim, indisciplinados e merecedores de sanção. Com base no exemplo e fundamentados em Meyer (2002) e Oliveira (2011b) poderíamos analisar o exemplo (a situação) de três maneiras.

- 1- Não foi o referido grupo de alunos que realizou tal ação, ou a mesma não existiu. Nesse caso, houve um questionamento em relação à natureza do fato (o que ocorreu não é “verdade”). Também podemos dizer que existiu um questionamento quanto à identidade (x não é y).
- 2- Foi o grupo de alunos acusados que burlou as regras combinadas pela turma, mas, isso não significa que os mesmos sejam indisciplinados. Nesse caso, questiona-se

à qualificação dada ao predicado. O grupo de alunos não é necessariamente indisciplinado, eles podem ter sido desatentos, por exemplo.

- 3- A professora de música desse grupo de alunos não tem autoridade moral para julgar o comportamento dos alunos, porque ela própria desrespeita também algumas regras combinadas pela turma. Nesse caso, questiona-se a norma, a decisão tomada de punir os alunos, já que a professora também costuma não honrar o que fora acordado com a turma.

Continuando a refletir sobre a questão da interrogatividade e pensando a respeito da contribuição de Meyer (2002) e sua teoria, vimos que as premissas adotadas e as respostas apresentadas possuem uma “diferença problematológica”, ou seja, há uma diferença entre quem questiona e quem responde, em termos argumentativos. Além de termos “n” possibilidades de resposta (s), essa (s) resposta (s) podem não encerrar uma discussão, ou seja, elas podem ter um “teor apocrítico” reduzido, já que a resposta apocrítica é aquela que anula (encerra) o questionamento. Cada resposta pode gerar novas questões, podendo assim, gerar uma problematização constante. Muitas vezes, nas aulas de música (e por que não dizer nas aulas de outras disciplinas?) nos valemos do argumento de autoridade para encerrar uma discussão, inibindo, assim, que os alunos prossigam em algum questionamento.

Perelman, vê no razoável um objeto de acordo. Percebemos que Meyer acredita nisso, mas amplia afirmando que também devemos questionar o que é razoável, ou seja, para ele, devemos questionar até mesmo o questionamento, sendo assim, o mesmo permanece sempre aberto.

Todavia, até quando questionar? É possível problematizar de forma ilimitada? A Nova Retórica é mais esclarecedora acerca dessa questão que a Problematologia. Sobre isso, Perelman aponta que no ambiente argumentativo há a “prensa do tempo”:

Essa prensa do tempo que comprime a argumentação não é somente uma obrigação de condensar o debate, uma limitação imposta à amplitude, uma obrigação de escolher os argumentos mais pertinentes, ou, no caso de um pleiteante, os mais favoráveis. É para o ouvinte, a obrigação de se decidir mesmo que nenhum dos argumentos apresentados pareça totalmente convincente e mesmo que se julgue com motivos para imaginar, teoricamente, eu o desenrolar prolongado traria uma solução certa (2004, p. 374).

Ainda sobre esse assunto, Oliveira acrescenta (2011b, p. 99):

A metáfora “prensa do tempo” fornece bem a dimensão dos limites que a vida social coloca para os oradores e seus auditórios. Qualquer debate que se prolongue sem a perspectiva de estabelecer respostas (que, afinal, representam decisões e escolhas) perde a finalidade, convertendo-se em diletantismo. A diferença fundamental que a Nova Retórica sublinha é quanto ao caráter provisório das soluções encontradas: estas terão estatuto de respostas enquanto persistirem acordos suficientemente significativos para firmá-las.

Fundamentados nos autores acima, concluímos que há a necessidade de “encerrar” um questionamento por causa do fator tempo. Mas, como entendemos que os acordos devem ser pensados de maneira provisória (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; MEYER, 2002) eles podem ser reabertos, retomados, possibilitando que novos acordos sejam estabelecidos.

Durante as aulas, não só de música, mas também de outras áreas de conhecimento, pode-se perceber que, muitas vezes, há até espaço para questionamento, visando algum acordo, mas também percebemos que, em certas situações, uma vez firmado um acordo, não existe a possibilidade de se retornar ao questionamento do mesmo. Isso reforça o entendimento de que não há acordos eternos e atemporais.

O meio-termo pode balizar as discussões e o professor pode agir como mediador das questões que forem suscitadas. Essa figura é importante no ambiente argumentativo e nos remete ao Direito. Por isso, Perelman “bebeu” da fonte fornecida pela racionalidade jurídica.

Com base nas contribuições de Perelman e Meyer, vemos que a argumentação, o diálogo e a problematização podem se constituir num caminho interessante, promissor, suscitando um constante exercício, lembrando que cada problematização, interrogação vem acompanhada de variadas interpretações.

É claro que refletir sobre uma relação problematológica entre professores, alunos e a instituição de ensino não é uma tarefa fácil. Se a escola se posicionar como um espaço de favorecimento dessa interlocução, talvez isso seja possível.

Com relação à Problematologia, seu grande mérito é, conforme foi dito, o de reabilitar a função interrogativa do pensamento, chamando a atenção para aquilo que, à primeira vista, se achava fora de questão [...] o resgate da interrogatividade, desde que não se converta na prática de interrogar apenas pelo prazer ou pelo dever de interrogar, é bastante positivo. [...] é possível perceber o quanto é preciso saber negociar as distâncias que separam os indivíduos a respeito de questões aparentemente simples, sendo a Problematologia um caminho fecundo, quando não levada a extremos, para estabelecer tal negociação (OLIVEIRA, 2011b, p. 102-103).

Negociar não é fácil, mas é algo, a nosso ver, mais que necessário. É um desafio à ação docente, uma ferramenta a nosso dispor. Na educação não há receitas a serem seguidas e sim, construídas a cada dia, por intermédio do arcabouço de experiências pedagógicas que cada docente possui.

Percebemos que atualmente há uma grande dificuldade em ouvir o outro, considerando as diversas vozes presentes na dinâmica escolar. Sendo assim, em algumas situações constatamos um desânimo em relação ao processo educativo, porque as pessoas consideram que as discussões pedagógicas entre os diferentes oradores e auditórios (professores, alunos e

instituições) não levam a lugar nenhum. No entanto, consideramos que uma das formas de superarmos o autoritarismo e a verticalização das decisões é pelo viés da argumentação. E é justamente o que defendemos nesta tese.

## 2 ENSINAR E APRENDER MÚSICA: REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Existem várias abordagens sobre Educação Musical presentes nos estudos da área. Ao optarmos, nesta pesquisa, por uma reflexão a respeito da Educação Musical segundo uma ótica sociocultural, estamos reforçando uma das características do referencial teórico adotado: o auditório como grupo heterogêneo. Consideramos que essa heterogeneidade se origina e se expressa em termos culturais e que a cultura é um elemento vital, que integra a sociedade.

Enfatizamos que professores, alunos e instituições de ensino, na perspectiva deste trabalho, são tomados como auditórios heterogêneos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), no interior dos quais se expressam diferentes culturas. Relembramos que segundo o *Tratado da argumentação*, as categorias orador e auditório são flexíveis, sendo assim, professores, alunos e instituições de ensino ora podem ocupar a posição de oradores, ora podem ser considerados auditórios.

Ao propiciarmos a interação das visões de professores, alunos e instituições de ensino, através dos diferentes argumentos, nesta pesquisa, adentramos num terreno fecundo, mas também, conflituoso e contraditório, em que distâncias culturais são por vezes negociadas e problematizadas (MEYER, 2001).

Além disso, os objetivos desta pesquisa, que investiga o porquê de se aprender e de ensinar música, em dois ambientes distintos de ensino e aprendizado em música – o CPII e a EMM – nos remetem às diferenças socioculturais desses espaços e seus oradores e auditórios, bem como às diferenças do trabalho de Educação Musical desenvolvido nas referidas instituições.

Antes de refletirmos sobre a Educação Musical praticada nessas instituições, por meio de um viés sociocultural, consideramos essencial situar alguns conceitos que fundamentam esta pesquisa. Nesse intuito, abordaremos conceitos de cultura (SANTOS et al., 2011; BLACKING, 2007), multiculturalismo (CANEN, 2001, 2002, 2007; GONÇALVES E SILVA, 2002; PENNA, 2010) e currículo (MOREIRA; SILVA, 2011; MACEDO, 2003, 2004), promovendo articulações com algumas categorias da teoria da argumentação (PERELMAN, 2004; LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011; MEYER, 2002)

Vale mencionar que, embora não discutamos com a merecida densidade teórica esses conceitos, eles se fazem presentes quando abordamos aspectos socioculturais relativos à Educação Musical, logo, faz-se necessário apresentar a concepção adotada nesta pesquisa em relação aos mesmos.

Após as considerações iniciais a respeito dos conceitos anteriormente apontados, pretendemos discorrer acerca da relação existente entre música, sociedade e cultura (FREIRE, 2001, 2011; QUEIROZ, 2003, 2004, 2005; SANTOS et al., 2011) e seus desdobramentos para a Educação Musical.

Pretendemos, também, aprofundar as reflexões e articular os conceitos de cultura, multiculturalismo e currículo à Educação Musical (FREIRE, 2001; PENNA, 2010; QUEIROZ, 2003, 2004, 2005; SANTOS et al., 2011) e a algumas categorias da teoria da argumentação (MEYER, 2002; PERELMAN, 2004; LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011), enfatizando os fatores socioculturais e a relação entre música, sociedade e cultura.

Encerraremos o capítulo abordando as funções sociais da música e os usos e recursos da música (MERRIAM, 1964; SEKEFF, 2007) que estão subjacentes aos argumentos apresentados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

## 2.1 Sobre culturas e multiculturalismo

Iniciaremos, então, apresentando os conceitos principais que embasam esta pesquisa. Há algum tempo a discussão sobre cultura não é algo periférico na área da educação, nem na área de Educação Musical. Assim, consideramos fundamental abordar o conceito de cultura que subsidiará nossas considerações interpretativas nesta pesquisa. Encontramos inúmeros autores que tratam do conceito de cultura, todavia, optamos por autores que também abordavam a música.

Santos et al. entendem que cultura envolve um universo de representações, o qual a música integra. Para essas autoras da área de Educação Musical, a cultura é entendida como prática realizada no interior de grupos, dotada de singularidade.

[...] a noção de cultura na contemporaneidade diz respeito a toda e qualquer produção humana, “um conjunto de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos de conduta e narrativas, produzidas socialmente em relações permeadas pelo poder” (Veiga-Neto, 2002, p.177). Aí se encontra a música, entendida como prática social de sujeitos em um contexto em que se relacionam indivíduos, grupos e cultura. Portanto, experiência massiva e singular (2011, p. 226-227).

Blacking, autor da área de etnomusicologia, ao tratar do conceito de cultura, apresenta as seguintes considerações:

O conceito de cultura é uma abstração esboçada para descrever todos os padrões de pensamento e interação, “um sistema organizado de símbolos significantes” (Geertz, 1975, 46), que persiste nas comunidades ao longo do tempo. Os instrumentos musicais e as transcrições ou partituras da música neles tocada não são a cultura de seus criadores, mas as manifestações desta cultura, os produtos de processos sociais

e culturais, o resultado material das “capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (2007, p. 204, tradução nossa).

Percebemos que os autores, além de destacarem que cultura envolve representação simbólica, destacam também suas manifestações concretas. Os autores citados consideram que as manifestações culturais são forjadas nas relações sociais. De acordo com os mesmos, entendemos que o conceito de cultura é dinâmico, pois acreditamos que a sociedade se transforma continuamente ao longo do tempo, embora persistam traços anteriores.

Outro fato a considerar é que apesar de os autores utilizarem o termo no singular (cultura), adotamos nesta pesquisa o conceito num sentido plural (culturas), pois admitimos a presença de vários segmentos e de várias expressões culturais em uma mesma sociedade.

Santos et al. (2011) consideram que o poder permeia as relações sociais. Sendo assim, refletir sobre cultura é também refletir sobre valores e sobre as relações de poder que se estabelecem a partir desses valores. Com base nesse entendimento, podemos indagar sobre os valores ideais, subjacentes aos currículos, cabendo refletir sobre a pertinência de valorizar ou não as peculiaridades culturais.

Além do conceito de cultura, outros conceitos vêm sendo abordados pela literatura da área, ampliando as possibilidades de apreender e compreender a diversidade cultural, dentre eles, o de multiculturalismo. Almejamos trazer algumas contribuições acerca do tema, com o objetivo de aplicá-las às reflexões sobre as aulas de música.

Segundo Oliveira, Canen e Franco (2000, p. 115), há inúmeras possibilidades de definição do multiculturalismo.

Em um nível mais abrangente, multiculturalismo poderia ser definido como a condição das sociedades caracterizadas pela pluralidade de culturas, etnias, identidades, padrões culturais, socioeconômicos e culturais, abrangendo as formas pelas quais os diversos campos do saber incorporam a sensibilização a esta diversidade em suas formulações, representações e práticas.

Ressaltamos que, além de haver diferentes definições para o conceito de multiculturalismo, todo conceito é, inevitavelmente, polissêmico. Vale destacar que cada uma das apreensões e interpretações desse termo reflete uma visão de mundo, ou seja, um entendimento diferenciado, culturalmente condicionado.

Segundo a perspectiva desta pesquisa, consideramos que Educação Musical concebida como *potencial multicultural* deve estar aberta às tensões culturais presentes nas aulas. Por exemplo: segundo um entendimento de educação com potencial multicultural, cada aluno compreende a aula de música a partir de determinados valores e significados e com determinados objetivos em sua vida, sendo assim, consideramos que a voz dos alunos seja valorizada, ou seja, que os seus intentos em relação às aulas também sejam ouvidos.

Vale esclarecer que a expressão *potencial multicultural* é apresentada por Canen, Arbache e Franco (2001), indicando uma visão de mundo que, embora não se explicita multiculturalmente, esteja atenta à diversidade, às diferenças.

Apesar de escolhermos utilizar o termo multiculturalismo, nesta pesquisa, convém apontar que há autores que preferem adotar o termo interculturalismo. Sobre esse assunto, Canen (2007, p. 92) destaca:

[...] alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

Penna (2010, p. 88), autora da área da Educação Musical, também acrescenta que

Estudos sobre as diferentes concepções de multiculturalismo no Brasil revelam posições que se encaminham para uma perspectiva multi/intercultural, propondo uma “análise semântica” dos prefixos multi-, pluri-, inter- e trans-, tentando esclarecer o conflito conceitual dos termos. [...] A mudança de designação é justificada pela significação do prefixo *inter-*, que expressa o sentido de interação, troca, reciprocidade e solidariedade entre as culturas, sendo, o diálogo, imprescindível, nesta perspectiva. Nessa medida, a interculturalidade avança na direção de novas possibilidades de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes, buscando promover o reconhecimento das diferenças culturais e, ao mesmo tempo, estabelece uma relação crítica, interativa e de dinamicidade entre elas.

Vale esclarecer que independentemente do prefixo escolhido, o que importa é a postura que se adota em relação às diferentes culturas. Sendo assim, concordamos com Penna: “a concepção é mais importante que a designação adotada. Assim, mantemos como preferencial o uso do termo multiculturalismo, até pela ‘tradição’ de seu uso no campo da arte” (Ibid., p. 89).

Abordando, o surgimento do movimento multicultural, Gonçalves e Silva (2002, p. 43) consideram que: “O multiculturalismo nasce na confluência de conflitos e de trocas entre diferentes grupos postos à margem da sociedade e aqueles que se têm por hegemônicos”. Os mesmos autores também exploram outros aspectos relativos aos conflitos culturais:

o multiculturalismo enquanto movimento de idéias resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se opõem a toda forma de centrismos culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro (Ibid., p. 14).

Ou seja, os referidos autores consideram que a visão multicultural se opõe às visões etnocêntricas e tem como ponto de partida a multiplicidade cultural, possibilitando assim, o engajamento em políticas multiculturais.

Eles ainda acrescentam que o fenômeno multiculturalista teve início em países em que a heterogeneidade é considerada um “problema” para a construção da identidade (no sentido



de unidade) nacional. O multiculturalismo aparece como princípio orientador das ações de minorias culturalmente dominadas às quais foi negado o direito de conservarem suas características culturais.

Com base em Canen (2002, 2007), é possível conceber o multiculturalismo sob três pontos de vista: liberal ou folclórico, crítico ou intercultural crítico, pós-moderno ou pós-colonial. Esclareceremos cada um deles a seguir.

O multiculturalismo liberal ou folclórico envolve a concepção de uma sociedade harmoniosa, sendo a diversidade cultural visualizada em termos exóticos. Ele também possui uma visão essencialista. Ou seja, reconhece-se a diversidade cultural, mas não se realiza nenhuma reflexão crítica sobre como ela ocorre no âmbito das relações sociais. “Nessa perspectiva, o multiculturalismo é reduzido a um adendo ao currículo regular, definido como a comemoração de datas especiais [...] e assim por diante.” (CANEN, 2002, p. 63).

No multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica, o foco da discussão reside no questionamento da construção das identidades e diferenças. Há uma percepção de que essa construção não é neutra ou inocente, ou seja, não sendo afastada das relações de poder (CANEN, 2007).

Já o multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial tem como conceito central o hibridismo ou hibridização. Ou seja, há múltiplas marcas que formam um indivíduo híbrido. Segundo essa perspectiva, cada indivíduo não abriga uma essência única e fixa e sim, uma identidade dinâmica que se constrói e reconstrói permanentemente. Sobre esse assunto, Canen (2007, p. 95) acrescenta:

Souza Santos (2001) alerta que o multiculturalismo crítico pós-colonial discute as “diferenças dentro das diferenças”, recusando a idéia de que as identidades plurais que constituem a sociedade sejam estáticas, unas, indivisíveis. De fato, nesta visão, não haveria tipos identitários ‘puros’: as sínteses culturais fazem com que todos sejamos constituídos no hibridismo.

De acordo com o entendimento desta pesquisa, valorizar os saberes dos alunos e considerá-los em termos curriculares é compreender que a sala de aula é um ambiente multicultural. Sendo assim, identificamo-nos com a perspectiva multiculturalista pós-colonial, pois acreditamos que sínteses culturais ocorrem a todo o momento no processo das aulas de música: sínteses entre oradores e auditórios e também entre auditórios.

Creemos que a visão multiculturalista em aulas de música deve superar a simples constatação das diferenças culturais. Também entendemos que não devemos permanecer somente no questionamento de como tais diferenças são construídas e sim, perceber e aprender a lidar com indivíduos que influenciam e são influenciados culturalmente, formando híbridos culturais. Com base em Souza Santos (2001), consideramos que, se somos

constituídos no hibridismo, seria incoerente afirmar que há pureza cultural em se tratando do trabalho pedagógico.

## 2.2 Sobre currículo

Na presente pesquisa, defendemos a existência de um currículo que esteja sensível às diferenças culturais, entendidas num sentido ético e político. Para tanto, adotamos as concepções de currículo de Moreira e Silva (2011) e Macedo (2003, 2004), por considerá-las coerentes com a concepção que adotamos sobre Educação Musical, nesta investigação.

Inicialmente destacamos que concebemos o currículo não como um elemento neutro e ingênuo, e sim como uma construção que abarca aspectos sociais, culturais e políticos.

[...] o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 8).

Moreira e Silva (2011) observam que somente no término do século XIX e no início do século XX, nos Estados Unidos, um número considerável de educadores começou a discutir de forma sistemática questões e problemas acerca do currículo, originando estudos e novas iniciativas. Esses autores apresentam a seguinte concepção de currículo:

o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Ibid., p. 7-8).

Os referidos autores acrescentam que a visão da teoria crítica e sociológica do currículo organiza as questões e temas centrais em torno de alguns eixos, dentre eles, a cultura. Segundo a tradição crítica, a cultura não deve ser vista

como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tantos campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 26).

Nessa mesma linha de pensamento, os autores observam que

o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (Ibid., p. 28).

Para eles, educação, cultura e sociedade são inseparáveis e também não podemos analisar educação e currículo sem considerar as relações de poder existentes.

O poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder (Ibid., p. 28-29).

A partir da segunda metade da década de 1990, podemos dizer que hibridismo é um conceito presente no campo do currículo. Sobre o hibridismo, Macedo (2003, 2004, p. 16) que se apoia em autores como Canclini e em teóricos pós-coloniais, considera que o mesmo não é somente uma ingênua mescla, uma mistura simples entre culturas e sim “um espaço-tempo em que se produzem culturas híbridas pela negociação entre as muitas tradições que o constituem”,

um lugar-tempo em que as culturas presentes precisam co-existir, em que as diferenças precisam ser traduzidas. Uma tradução sempre impossível, mas que transforma todas as culturas particulares ao obrigá-las a negociar no horizonte mais amplo das experiências homogeneizantes. (Ibid., p. 26-27).

A referida autora também aborda que o currículo deve privilegiar as diferenças, sem transformá-las em desigualdade. O desafio é entender como articular diferentes culturas nos currículos, recusando a ideia de que tal articulação privilegie alguns saberes dessas culturas, registrando-as acriticamente no texto curricular.

[...] entender o currículo como híbrido cultural pode facilitar a construção de uma política da diferença. No espaço-tempo de fronteira habitado pelos saberes homogêneos do iluminismo e do mercado e pelas culturas locais, a diferença não pode deixar de existir. Ela se insinua na tensão entre os enunciados e os processos de enunciação dentro dos quais esses enunciados ganham significados, portanto, na ambivalência, no entre-lugar habitado pelas culturas que não se excluem nem se assimilam umas as outras. Viver nesse espaço-tempo de fronteira nos obriga, como professores e alunos, a lidar com a diferença buscando negociá-la (Ibid., p. 26).

Consideramos que a negociação das diferenças culturais, conceito presente no referencial teórico desta pesquisa, seja conduzida pela via da argumentação, buscando um acordo, ainda que provisório, um meio-termo, implicando assim no estabelecimento de um diálogo constante. Podemos relacionar a negociação de distâncias, em termos argumentativos, conforme propõe Meyer (2002), com a negociação das diferenças culturais apontadas por Macedo (2003, 2004). Adotando esta postura, cremos que possamos contribuir para a minimização de atitudes de cunho autoritário, que refutamos no processo educativo.

Macedo (2003, 2004) acrescenta que embora tenhamos um olhar que considere as diferenças culturais no currículo, há permanências que poderiam ser constatadas não somente numa mesma escola ou cidade, mas também em escala mundial.

Concordamos, com base na autora, que há conteúdos aos quais os alunos só terão acesso no ambiente escolar e que também existem permanências, provenientes da bagagem cultural de cada um, assim consideramos que o currículo também contemple as expectativas das culturas presentes.

A partir do exposto, entendemos que Moreira e Silva (2011) e Macedo (2003, 2004) apresentam visões que são convergentes com o multiculturalismo e também com uma perspectiva de Educação Musical que considera aspectos socioculturais.

### **2.3 Relacionando Educação Musical, sociedade e culturas**

Após a exposição dos conceitos de cultura, currículo e multiculturalismo que embasam teoricamente esta pesquisa, passaremos a revisar a relação entre Educação Musical, sociedade e culturas. Acreditamos que essa relação seja pano de fundo para o entendimento de uma Educação Musical com fundamentos socioculturais.

Freire (2011) é umas das autoras da Educação Musical que, inicialmente, procurou entender a música em sua inserção na sociedade, conforme o olhar da dialética. Ao longo do tempo seu pensamento transitou para a concepção pós-moderna devido à maior flexibilidade teórico-metodológica, à possibilidade de relativizar conceitos, à valorização e confrontação de diferentes opiniões. Vale acrescentar que apesar dos trabalhos da autora, na atualidade, terem inspiração pós-moderna, a mesma não negou as bases advindas da dialética.

Sobre diferenças culturais, Freire aborda alguns aspectos do paradigma científico pós-moderno de pensamento, valorizados por pesquisas recentes na área de Educação Musical, que são convergentes com os ideais desta pesquisa e se coadunam com o olhar multicultural, referendado pela mesma. Sendo assim, podemos relacionar algumas características da pedagogia pós-moderna, aplicadas à Educação Musical, descritas pela autora:

[...] a legitimação das diferenças, focalizando diferentes técnicas de criação, diferentes sonoridades e sistemas musicais, com uso frequente de abordagens etnográficas [...] a valorização e a ampliação do conceito de cultura, segundo um enfoque pluralista, concedendo maior espaço às trocas e reelaborações de características musicais e às experiências do cotidiano dos alunos, relativizando os pontos de vista e de escuta. [...] ênfase em metodologias de ensino que dão destaque às experiências musicais do aluno e às trocas entre processos informais, não-formais e formais de ensino de música [...] a valorização das percepções e depoimentos de todos os atores envolvidos em um processo educacional, inclusive dos alunos ou de pessoas não-letradas, considerados como relatos válidos [...] (FREIRE, 2011, p. 13).

Em relação à música, a autora assume alguns pressupostos. O primeiro deles fundamenta-se em Read (1982): “[...] arte e sociedade são conceitos inseparáveis, o que leva à afirmação de que música e sociedade também o são” (Ibid., p. 21). A autora acrescenta que

além de arte e sociedade serem inseparáveis, seria impossível admitir a existência de uma sociedade sem arte, ou uma arte sem significado.

Sendo assim, com base em Freire e em Read, acreditamos que se a música é uma das instâncias da sociedade, portadora de características históricas, políticas e culturais, também não podemos vislumbrar a Educação Musical distanciada dessas características.

O segundo pressuposto apontado pela autora, fundamentado em Cassirer (1977) e Read (1981, 1982), é o de que arte também é uma forma de conhecimento e permite uma interpretação de mundo de modo peculiar, diferindo, assim, do pensamento científico. Realizando uma apropriação desse pressuposto à música, podemos compreender que a mesma também propicia geração de conhecimentos específicos e também, uma visão de mundo diferenciada.

O terceiro pressuposto assumido por Freire (Ibid., p. 22), baseado em Fischer (s.d.) e Read (1982), revela-nos que: “a missão da arte é ajudar a compreender e a transformar o homem e o mundo, o que a torna inseparável de uma concepção política, aqui entendida como ação transformadora”. Ou seja, a autora trata a música como um artefato político, dotado de potencial para transformar o homem e a sociedade. Segundo Freire, a música também contribui para a conscientização, para a construção de um saber crítico, propiciando ao indivíduo um aprimoramento ético.

Sekeff (2007, p. 169) também possui um entendimento sobre educação que se coaduna com a perspectiva de Freire (2011), quando afirma que “é nas artes que germinam articulações de práticas libertadoras e consciência de cidadania”. Vale ressaltar que, a nosso ver, não somente as artes podem possibilitar esse processo, mas também outras áreas de conhecimento. Segundo a autora, a música sustenta a criação de uma consciência individual, mas também coletiva, promovendo, dentre outros elementos, a consciência de cidadania do educando.

Não há pois que subestimar sua capacidade como matriz de conhecimento nem seu poder de expressão e mobilização, uma vez que, como produto e reflexo da sociedade e de um momento histórico, música é função atuante no devir da humanidade (SEKEFF, 2007, p. 171).

De acordo com Freire, os mesmos pressupostos que podem ser utilizados quando refletimos sobre a educação também podem ser direcionados à Educação Musical. A educação, assim como a arte, num primeiro momento influencia e é influenciada pela sociedade, isto é, há uma relação dialética entre ambas. A educação também é um instrumento essencial e catalisador da mudança, tanto do indivíduo, quanto da sociedade.

No que concerne à educação, também os pressupostos assumidos transparecem numa abordagem dialética, na medida em que consideram a educação articulada com o ambiente histórico-concreto, ou seja, como elemento (determinado e determinante) de um processo de relações sociais múltiplas, potencialmente importante no processo de transformação do homem e da sociedade (FREIRE, 2011, p. 186).

A referida autora propõe sete princípios ou diretrizes para o ensino de música, que foram inspirados na concepção dialética da educação. A autora destaca que os mesmos não seguem uma sequência ou hierarquia: “1) historicidade; 2) criação de conhecimento; 3) preservação de conhecimento; 4) reflexão crítica e elaboração teórica; 5) prática atual; 6) implicação política; 7) expressão estética.” (Ibid., p. 187).

Abordaremos, a seguir, sucintamente, cada princípio (ou diretriz) segundo a referida autora.

A historicidade engloba as relações sociais passadas, presentes e também futuras, que já se manifestam na música no presente. Essas relações encontram-se em constante dinamismo. O compromisso com este princípio implica num entendimento de que a arte não é alienada e que o seu conteúdo não se estabiliza sem relação a tempo e espaço. O princípio de historicidade faz-nos pensar que não há uma música universal, uma espécie de modelo a ser seguido, e sim, músicas de diversos períodos históricos, que circulam entre sociedades e que estão num processo de transformação contínua.

Fazer e pensar música, a partir do princípio de historicidade é, sobretudo, dar conta da música hoje, mas não da música “séria”, derivada da tradição europeia, pois a história contemporânea abriga múltiplas concepções de música [...], concepções essas contraditórias e coexistentes, que não podem, a partir de tal princípio, ser excluídas. Mas é também dar conta da música do passado, não como parâmetro ideal para o pensar e o fazer música, mas como elemento significativo de uma história que não se quer apagar, mas compreender e apreender (Ibid., p. 188).

O segundo princípio, o de criação de conhecimento, assim como o de historicidade, considera que toda manifestação musical de dá em movimento contínuo, permanente, sofrendo modificações ao longo da história. A criação constante de conhecimento faz com que não haja uma imobilização de conteúdo, incentivando também uma reflexão constante a respeito do que é produzido ou reelaborado. “Criar conhecimento permanentemente não significa excluir ou desprezar os conhecimentos e conteúdos do passado, mas significa não parar neles” (FREIRE, 2011, p. 189).

O terceiro princípio, a preservação de conhecimento, que também está relacionado aos anteriores, aponta para a consciência de que há um acervo cultural produzido pela humanidade que sempre será renovado, a partir das reflexões críticas e recriação permanente promovidas pela sociedade. Ou seja, preservar, nesse caso, não está associado às ideias de

imobilização ou cristalização. Preservar conhecimento não significa, por exemplo, reproduzir acriticamente repertórios musicais, mas sim, revitalizados com novos olhares. Freire acrescenta que

Preservar conhecimento não significa, também, preservar um tipo privilegiado de conhecimento, mas garantir espaços para todos os tipos de conhecimento – do popular ao erudito, do folclórico à cultura de massa [...] é debruçar-se sobre os conteúdos e repertórios do passado e do presente, preservando a historicidade e a dinâmica que eles carregam, reconhecendo seus referenciais espaciais, temporais, culturais de modo a poder analisá-los criticamente e gerar novos conteúdos e repertórios enriquecidos (Ibid., p. 190).

O quarto princípio, que se refere à reflexão crítica, procura abrir espaço para questionar os limites, verdades, valores e visões de mundo, a fim de que haja possibilidade permanente, na educação, para reelaboração, revalorização, reinterpretação de fatos e fenômenos. Esse questionamento crítico pode gerar transformação e conscientização social sobre teorias e práticas, entendidas pela autora como inseparáveis. Segundo Freire (Ibid., p. 191): “Reflexão crítica e elaboração teórica permanentes, como princípio, implicam em conceber o conhecimento, prático ou teórico, como transitório, como permanentemente inacabado, passível de recriação permanente”.

O quinto princípio, o da prática atual, está comprometido com as modalidades musicais que estão presentes e se hibridizam no mundo contemporâneo. Esse processo de mescla, em muitas situações, provoca conflitos e contradições, gerando novos conhecimentos.

Nesse sentido, a música “séria” dos séculos anteriores tem seu espaço garantido, desde que a consciência histórica do homem voltou seus olhos para a música do passado e buscou reaprendê-la. Não cabe, sobretudo, torná-la o centro do processo de ensino, em detrimento das outras concepções de música, principalmente as que são produzidas no contexto de nossa época. Conteúdos, repertórios, técnicas, treinamentos, todos estariam comprometidos com a prática atual e teriam que abrigar a multiplicidade de manifestações musicais e refletir sobre elas (Ibid., p. 193).

A autora acrescenta que a prática atual se expressa através de ações, que podem ser individuais ou coletivas. Por exemplo, a prática de um músico não se esgota na reprodução de uma obra musical, pois ele pode chegar a um ápice artístico criando/recrindo tal obra, empregando sentimentos, significados, sentidos, de modo peculiar. Sendo assim, esse princípio, além de abranger a totalidade das práticas musicais (de diversas épocas, culturas e sistemas musicais), abarca a totalidade do ato artístico, como inacabado.

O princípio da implicação política (sexto princípio) envolve uma perspectiva de transformação do homem e da sociedade em que o mesmo está inserido. De acordo com esse princípio, o indivíduo tem possibilidade de construir a sua própria história.

Neste sentido, educação e política seriam inseparáveis, logo, o ensino oferecido pela escola tem um papel político a ser desempenhado. Freire aborda a politização dos conteúdos, ou seja, durante o trabalho pedagógico os conteúdos deveriam ser criticados e contextualizados socialmente, conferindo aos mesmos significados renovados. A compreensão global de um fenômeno, fato, ou sistema musical não se dá pelo isolamento, e, sim, pela inserção na totalidade das relações que permeiam ou permearam os mesmos.

E por fim, temos o sétimo princípio que se refere à expressão estética, ou seja, à experiência sensível que a arte propicia ao homem, propiciando que o mesmo tenha um desenvolvimento pleno. Arte, segundo a mesma autora, é conhecimento (READ, 1981; FISCHER, s.d.) gerado pela experiência estética, que não exclui a dimensão social implícita:

[...] é preciso considerar que estética pressupõe escolha, e escolha pressupõe valores; e valores só existem em interação com a cultura, ou seja, com a sociedade. Dar conta da dimensão estética é dar conta das relações sociais em que as concepções estéticas se inserem, é dar conta do dinamismo dessas concepções, na totalidade de que fazem parte. [...] Compromisso com a estética é compromisso com as relações sociais em sua totalidade, com o movimento dessas relações e com o movimento e com a transformação das próprias concepções estéticas, decorrentes das contradições inerentes aos contextos em que se inserem (FREIRE, 2011, p. 196).

Consideramos que estes princípios são atuais e permitem uma flexibilização do ensino da música, independentemente de tempo e espaço. Eles apontam para uma maior relação da Educação Musical com a sociedade e para a valorização das culturas presentes, não de maneira passiva, mas ativa, crítica, conscientizadora. Reforçamos que, compreender a música como uma das instâncias da sociedade é conceber a Educação Musical também como um dos elos constituintes dessa sociedade.

Refletindo um pouco mais sobre as características da sociedade, sociedade essa que se relaciona dialeticamente com a música, reforçamos que, se temos a compreensão de que as sociedades são plurais, é incoerente conceber uma Educação Musical que não esteja sensível para tal fato, pois a pluralidade também se revela em termos culturais. Cada sociedade possui um arcabouço musical que exerce impactos diferenciados em cada contexto, de acordo com os aspectos estéticos, artísticos e culturais presentes na mesma.

Levando em conta essa pluralidade, Queiroz (2005, p. 50) considera que existe relação entre música, sociedade e cultura, compreendendo a música como fenômeno sociocultural.

A música transcende os aspectos estruturais e estéticos se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa. Essa perspectiva tem conduzido importantes reflexões no campo da educação musical, levando-nos a compreender que um ensino significativo de música deve entender esse fenômeno não só como expressão artística, mas, principalmente, como manifestação representativa de sistemas culturais determinantes do que o homem percebe, pensa, gosta, ouve, sente e faz.



O entendimento de música como manifestação cultural, adotado por Queiroz, tem inspiração nos estudos oriundos da etnomusicologia. Fundamentado nos estudos dessa área, o autor concebe que a Educação Musical deve se constituir num espaço de formação de valores e a mesma não deve apenas “se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor a sua caracterização, ou seja, desenvolver um ensino da música **como** cultura” (2004, p. 100, grifo do autor).

Reconhecemos que a Educação Musical muito tem a ganhar dialogando com a área de etnomusicologia, devido à relação que a música possui com a cultura e com os valores produzidos por ela.

[...] a educação musical contemporânea tem se preocupado em valorizar, entender, compartilhar e dialogar com músicas de diferentes contextos, proporcionando uma interação entre os processos de ensino-aprendizagem da música dentro da escola com os demais processos vivenciados no mundo cotidiano do indivíduo. Nesse sentido a educação musical tem se aproximado e se apropriado do campo de estudo da etnomusicologia com o intuito de tornar a sua práxis mais significativa e contextualizada com os distintos mundos musicais que se confrontam e interagem dentro das escolas, específicas ou não, que se dedicam ao ensino da música (Ibid., p. 102).

Queiroz reitera, através de outras palavras, a interação dialética entre música e cultura, bem como a importância de que se leve esse entendimento à Educação Musical, aproximando-se, dessa forma, da concepção de Freire (2011):

Pensar a música como expressão humana contextualizada social e culturalmente é fator fundamental para estabelecermos ações educativas que possam ter conseqüências relevantes na sociedade e na vida das pessoas que constituem o universo educacional, tendo em vista que cada meio determina aquilo que é ou não importante e o que pode ou não ser entendido como música. [...] Dessa forma, fica evidente que a música como cultura é definida a partir de suas inter-relações sociais, sendo também definidora de aspectos importantes para a caracterização identitária de uma determinada sociedade (2005, p. 54-55).

A partir das contribuições de Freire e Queiroz a respeito da música e de como essa se relaciona com a sociedade e a cultura, percebemos que, enquanto Freire concebe a música como um dos elos, ou seja, uma das instâncias da sociedade, sociedade essa que tem elementos culturais que a caracterizam, Queiroz enfatiza o entendimento de que a música pode ser considerada como cultura, definida por intermédio da relação do indivíduo com a sociedade.

Apesar de a visão de Freire apontar para a inseparabilidade de música e sociedade e a de Queiroz e Sekeff sugerirem que sociedade e música são, até certo ponto, instâncias independentes (a sociedade – o meio – determinaria o que é ou não música), percebemos que os autores possuem algumas convergências e apontam caminhos interessantes e possíveis, que também podem integrar as discussões promovidas pela Educação Musical.

Trilhando pela mesma ótica sociocultural apontada por Freire (2011) e Queiroz (2004, 2005), Santos et al. (2011) afirmam que as escolhas, práticas musicais e formas distintas de se utilizar a música caracterizam os grupos sociais. Isso significa que podemos ter auditórios que são caracterizados pelo tipo de música que apreciam, que executam, ou seja, ao qual aderem. É válido destacar que o tipo de música que pode unir certos auditórios, também pode afastar outros.

A música é um dos caminhos de produção de identidades culturais. As pessoas se agrupam socialmente através das práticas musicais. Estudos musicológicos já nos ajudaram a entender que a música é um “fato social total” (Molino s/d, p. 114), e que é muito próprio falar em *músicas*, cada qual definida culturalmente (Herndon; Mcleod, 1980). Os usos que os grupos sociais fazem da música são os mais variados e sempre há um valor a ela atribuído pelos sujeitos que vivem daquela prática e nela se reconhecem (SANTOS et. al., 2011, p. 224, grifo das autoras).

Acrescentamos que cada manifestação musical é a expressão de uma ou mais identidades, identidades essas que se relacionam a um mundo de significados. Nesse sentido, entendemos que a Educação Musical pode exercer um papel de mediação e de conscientização entre a identidade do indivíduo e a música praticada por ele. Sobre o assunto, Queiroz (2004, p. 105-106) afirma que

a música na e como cultura representa uma forte e complexa fonte de significados, sendo parte intrínseca da experiência de cada sujeito, atuando como um dos fatores essenciais para a expressão do homem em suas interações sociais. Cabe à educação musical o papel de possibilitar caminhos para que a relação entre o homem e a música se efetive de forma significativa, contextualizada com os objetivos de cada indivíduo e com a sua realidade sociocultural.

Partindo da concepção de que há múltiplas manifestações musicais geradas por grupos distintos, Queiroz considera que não seria coerente dizermos que a música é uma linguagem universal e sim, que a mesma se constitui num veículo universal, um instrumento de proporção universal. Ou seja, mesmo utilizando a palavra música no singular, sua apreensão e entendimento, em termos culturais, é plural (*músicas*).

A música, pensada em relação à cultura, poderia ser considerada como um veículo “universal” de comunicação, no sentido que não se tem notícia de nenhum grupo cultural que não utilize a música como meio de expressão e comunicação (Nettl, 1983). É importante notar que com essa afirmação não estamos concebendo a música como uma “linguagem universal”, pois tal concepção seria errônea, tendo em vista que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música, (des) organizando os códigos que a constituem (QUEIROZ, 2005, p. 101).

Admitimos, assim, que é impossível compreender, de forma unívoca e em sua totalidade, as linguagens musicais de cada cultura, pois cada uma delas é dotada de especificidades. Todavia, mesmo com essa limitação, cabe à Educação Musical propiciar a

interação com músicas vindas de diferentes contextos, tanto para ampliar o universo musical dos alunos, quanto de nós mesmos como docentes.

O pensamento de Penna também se coaduna com o de Queiroz sobre o fato de a música ser um fenômeno universal, já que a mesma é construída culturalmente. Ela observa que

Exatamente porque a música é uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que a torna uma música significativa para nós. Em contrapartida, costumamos “estranhar” a música que não faz parte de nossa experiência (PENNA, 2010, p. 23).

Sendo assim, podemos refletir que, se a música não está sendo entendida como uma linguagem universal, conseqüentemente, os processos de ensino e aprendizagem e as metodologias de ensino utilizadas não são universais. Consideramos que as mesmas devem ser coerentes com cada situação cultural e com os “múltiplos contextos em que se ensina, aprende e vive música” (QUEIROZ, 2004, p. 104).

Consideramos que antes de a Educação Musical contemplar diferentes abordagens educacionais, ela deve se preocupar com a abordagem de diferentes conteúdos, afim de que haja uma construção de conhecimento musical mais rica, ampla e consistente. Em suma, defendemos que os docentes considerem as inúmeras possibilidades didático-metodológicas, mas sem descartar a variedade de conteúdos musicais.

Após situar a concepção desta pesquisa a respeito da relação música, sociedade e cultura, prosseguimos nossas reflexões discutindo de forma mais detalhada alguns aspectos relativos à concepção de Educação Musical sob uma ótica sociocultural.

Queiroz (2003, p. 3) apresenta-nos um papel fundamental da educação na citação a seguir: “[...] a educação poderia e deveria ser o principal e mais importante caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e a apreciação da ‘cultura local’, pois reconhecer sua própria cultura é conhecer a si próprio”. Consideramos, com base no autor, que essa consciência cultural sempre será dinâmica, em permanente transformação, e que é essencial que a Educação Musical contribua no despertar dessa consciência.

Em vários momentos deste capítulo, temos enfatizado uma concepção de Educação Musical que considere a diversidade cultural. Há muito tempo a música de matriz eurocêntrica tem sido considerada de valor universal ideal, enquanto outras músicas nem sempre têm sido valorizadas. Esta valorização vem sendo revista por muitos educadores

musicais, face às tendências teóricas recentes que enfatizam a pluralidade cultural. Sobre o assunto, Queiroz afirma que

A música como fenômeno cultural constitui uma das mais ricas e significativas expressões do homem, sendo produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que permeiam sua vida. [...] a música como cultura cria mundos diversificados, mundos musicais que se estabelecem não como universos e territórios diferenciados pelas linhas geográficas, mas como mundos distintos dentro de um mesmo território, de uma mesma sociedade e/ou até dentro de um mesmo grupo (2005, p. 52 e 53).

Percebemos, na citação de Queiroz, que as diferentes e significativas expressões musicais dos indivíduos criam diferentes mundos musicais. Mundos que se opõem, que dialogam e que muitas vezes se hibridizam. Quando refletimos sobre esses mundos, temos uma visão macro, acentuando, por exemplo, diferenças entre alunos brasileiros e de outros países. Todavia, esses mundos musicais distinguem-se numa mesma sociedade, num mesmo grupo, isto é, num mesmo auditório. Sendo assim, nós como educadores, devemos estar sensíveis para tal fato.

Integrada à prática escolar, a diversidade cultural, que também se traduz numa diversidade musical, pode e deve ser um instrumento para melhor dialogar e conviver com as semelhanças e diferenças culturais existentes no ambiente educacional. Sendo assim, entendemos que a Educação Musical deva considerar as diferenças entre oradores e auditórios e a existência de diversos sotaques, discursos e universos musicais, aceitando-os não de uma forma ingênua, mas empreendendo um olhar crítico sobre as mesmas.

Compreendendo a necessidade de uma educação que abranja os diferentes “universos” de uma cultura e os distintos discursos e “sotaques musicais” presentes em cada realidade, a educação musical brasileira tem focado sua atenção sobre os diferentes universos musicais do nosso país, buscando inter-relacionar aspectos mais abrangentes, “plurais”, do ensino da música com particularidades que configuram a nossa identidade musical. Identidade que nos singulariza pela sua dimensão plural, de universos distintos, que caracterizam os diferentes mundos musicais do Brasil, tornando este país um contexto cultural/musical que possui músicas de diferentes significados, usos e funções, simbolizando a diversidade identitária de uma cultura, a cultura brasileira (QUEIROZ, 2004, p. 99).

É importante que as aulas de música incorporem aspectos oriundos das culturas dos alunos (dos mundos culturais) de forma significativa e relevante para os mesmos, a fim de conquistar sua adesão para as aulas. Consideramos adesão, nesse caso, uma participação ativa, uma recepção às propostas que possa contribuir para a construção de conhecimento musical dos estudantes.

Sobre esse assunto, Queiroz afirma, com base em Blacking (1995), que

[...] o contexto social é gerador de aspectos motivadores para a experiência musical, sendo uma característica intrínseca à música dentro do seu sistema cultural [...] Assim, estaremos fugindo da cultura musical frágil e superficial consolidada, muitas vezes, dentro das aulas de música em instituições formalizadas. Cultura que cria

“musiquinhas” e “brincadeiras musicais” sem qualquer significado real para os seus praticantes, gerando conseqüentemente, desinteresse e descaso dessas pessoas para com as aulas de música (2005, p. 54).

Considerar a diversidade cultural é trabalhar com situações que se aproximem o máximo possível da realidade dos alunos. Para isso ocorra, entendemos que o conhecimento do auditório é fundamental no processo educativo, pois o mesmo trará elementos para que o processo argumentativo ocorra de maneira satisfatória. Conhecendo o auditório será possível promover a negociação de distâncias defendida por Meyer (2002) de uma melhor forma.

Articulando, neste momento, Educação Musical e multiculturalismo, apresentamos as contribuições de Penna (2010), que defende uma ótica multicultural em relação ao ensino de música. A autora entende a arte através de um conceito amplo e propõe que sejam abarcadas as diversas manifestações artísticas presentes nas aulas de música.

O multiculturalismo no ensino de arte implica uma concepção ampla de arte, capaz de abarcar a múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas, e o mesmo se coloca no campo específico da educação musical. Uma concepção ampla de música é, por um lado, uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural. Por outro lado, a concepção da multiculturalidade contribui para a ampliação da concepção de música que norteia nossa postura educacional (PENNA, 2010, p. 90).

Percebemos em muitas situações, que a música que não integra nosso ambiente sociocultural é vista com estranhamento. Não queremos aqui abrir uma discussão sobre as produções vindas da indústria musical e sua influência nas massas e sim observar que, por motivos variados, realizamos escolhas musicais e que as mesmas não são neutras.

O professor também não é neutro em suas escolhas! O que propomos é que haja uma abertura para que elas possam ser compartilhadas, discutidas e ressignificadas. Valendo-nos da terminologia da teoria da argumentação, o que estamos defendendo é que esteja presente nas aulas de música não apenas a escolha do orador (nesse caso, o professor), mas também a do seu auditório (grupo de alunos). Enfim, defendemos que a pluralidade cultural existente faça parte de uma relação dialógica.

Se, como professores, nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a nosso próprio gosto, ou simplesmente às indicações de algum livro didático, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno – a sua música, a sua dança, a sua prática artística, enfim. Pelo contrário, a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários para o diálogo intercultural inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais. E essas práticas podem significar bem mais do que mera questão de gosto pessoal, dizendo respeito às histórias de diferentes grupos, nas suas lutas pelo direito a sua especificidade e a seus valores próprios (PENNA, 2010, p. 100).

Percebemos também uma aproximação do multiculturalismo com a teoria da argumentação e com as questões da Educação Musical, segundo um entendimento

sociocultural, quando nos propomos a persuadir os sujeitos a se afastarem da intolerância, a modificarem as suas atitudes, a iniciarem uma reflexão sobre as diferenças culturais presentes no espaço escolar.

Além dos aspectos anteriormente apontados, Freire, tendo como base Giroux e Simon (1995) levanta algumas questões a serem refletidas pelos docentes, sendo convergentes com as considerações de Penna (2010) e também com a concepção multicultural.

- 1) Que relação meus alunos vêem entre o trabalho que fazemos em classe e as vidas que eles levam fora da sala de aula?
- 2) Seria possível incorporar aspectos da cultura vivida dos alunos ao trabalho de escolarização, sem simplesmente confirmar aquilo que já sabem?
- 3) Seria possível fazê-lo sem banalizar os objetos e relações que são importantes para os alunos?
- 4) E seria possível fazê-lo sem discriminar determinados grupos de alunos como marginais, exóticos e "outros" dentro de uma cultura hegemônica? (2001, p. 72).

A autora ainda defende que devemos fazer a inclusão das culturas dos alunos nas aulas de música, respeitando cada uma delas, pois refletem manifestações musicais do seu dia a dia, de sua vivência.

Com certeza as questões levantadas pela autora não possuem respostas simples e fechadas, mas tocam em pontos nodais das discussões empreendidas pelos estudos da área de Educação Musical, atualmente.

Queiroz (2004, 2005) nos traz algumas perspectivas para uma concepção de Educação musical abrangente, que, a nosso ver, estão intimamente relacionadas com a heterogeneidade dos auditórios (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011) e também com as considerações de Freire (2011). Ousamos afirmar que as contribuições do referido autor, poderiam ser encaradas como possíveis respostas para as questões que Freire nos apresentou anteriormente.

Ele considera que reconhecer a vivência dos alunos é fundamental, mas não podemos nos esquecer de que o nosso compromisso como educadores é de ampliar os conhecimentos musicais dos alunos. Ou seja, ele propõe que haja um diálogo permanente entre a cultura do professor e dos alunos, porém destaca que tomar como ponto de partida para o trabalho pedagógico elementos que os alunos trazem da sua realidade não significa permanecer nela.

Queiroz também nos alerta que o contexto sociocultural não pode ser considerado como inicial, apenas para incentivar os alunos, por não trazer subsídios para oferecer aos próprios uma formação musical “adequada”. Os conhecimentos trazidos pelos alunos devem e podem contribuir para uma Educação musical ampla. Caberá ao professor, promover as adaptações e inserções necessárias, pois

[...] espera-se da educação musical não somente uma conformidade com o sistema cultural de uma sociedade, mas sim uma interferência neste, possibilitando a autonomia dos seus sujeitos para configurar novas concepções de música e suas relações. Partir da realidade cultural dos alunos não significa ficar nela. É importante que sejam oferecidas novas opções e descobertas para que a música seja experimentada, (re)criada e (re)vivida de forma musical, significativa para a própria experiência de vida de cada ator envolvido no processo de educação musical (QUEIROZ, 2004, p. 105).

Ainda segundo o autor, “deselitizar” os repertórios a serem trabalhados é um desafio constante, isto é, não há melhor e pior e música ou canção a ser utilizada, devemos perceber que tipo de conteúdo (contribuição) cada uma delas pode proporcionar para promover a aprendizagem musical. “Deselitizando” os repertórios, temos assim, uma abertura para músicas de variados tipos e sistemas musicais sem restringir o conhecimento e o aprimoramento musical / estético dos alunos.

Considerar a música como fenômeno sociocultural significa entendê-la como algo que insere a prática artístico-musical numa rede de sistemas mais complexa, onde é preciso muito mais que música, enquanto fenômeno sonoro, para caracterizar uma expressão representativa e presente no universo cultural dos seus praticantes. Essa perspectiva nos conduz a novos direcionamentos para a educação musical. Direcionamentos que nos levam a caminhos mais abrangentes, que reconhecem a inexistência de uma única música e valorizam as distintas e variadas manifestações musicais (Id., 2005, p. 62).

Percebemos que através do diálogo, da valorização das culturas musicais presentes com o objetivo de construir e ampliar o conhecimento musical, da deselitização dos repertórios é possível incorporar aspectos da cultura dos alunos, sem banalizar os que os mesmos consideram importante, afastando a discriminação em relação a certos grupos de alunos, pois todos terão voz, inserindo-os, portanto, no processo educacional como auditórios e como oradores.

Sendo assim, podemos propiciar aos alunos uma experiência positiva, satisfatória e consistente no processo de Educação musical, oferecendo espaço para a música do seu cotidiano nas aulas. Neste sentido, cremos que os elementos trazidos por Queiroz (2004, 2005) tenham respondido a algumas questões levantadas anteriormente por Freire (2001).

Observamos que, muitas vezes, devido à falta de tempo, a pressões vindas do cumprimento de um plano curricular mais rígido e, até mesmo, a dificuldades metodológicas, ou seja, ao despreparo dos educadores para lidar com as diferenças sócio-culturais em sala de aula, desconsideramos as questões levantadas por Freire. Realizar uma aula de música a partir de uma perspectiva mais homogênea seria um caminho mais “fácil” a trilhar; todavia, realizar aulas homogêneas com auditórios heterogêneos gera dificuldades diversas, que devem ser consideradas, pois

[...] os alunos constituem, como foi dito, auditórios heterogêneos, seja porque são oriundos de meios sociais diversos daquele no qual se insere o professor, seja por razões de natureza religiosa, étnico-racial ou outras quaisquer. Assim sendo, suas histórias de vida não são apagadas quando entram nas salas de aula, levando-os a “medir” os docentes em termos de conhecimentos, crenças, valores, hábitos e atitudes muito diferentes. O confronto entre aquilo que os estudantes pensam e são e o que lhes é indicado pelos professores como modo correto de ser e de agir torna-se, assim, inevitável (OLIVEIRA, 2011b, p. 93).

Propostas curriculares fechadas e/ou inflexíveis também são incompatíveis com um trabalho disposto a acolher o pensamento multicultural, que considera a heterogeneidade de oradores e auditórios. Sobre tal assunto, Queiroz (2004, p. 105), fundamentado em Travassos (2001), realiza uma reflexão sobre “o idioma musical contemporâneo” e a constatação da sua ausência no currículo escolar e até mesmo das expectativas de aprendizado musical almejado pelos alunos.

Segundo Travassos (2001), é forçoso admitir que grande parte do “idioma musical contemporâneo” praticado na nossa sociedade ainda permanece ausente do currículo e, conseqüentemente, das “expectativas” dos alunos. Assim, determinadas demandas são atendidas pelas instituições, enquanto outras continuam sendo endereçadas para espaços distintos, institucionais ou não institucionalizados, fato que nos faz repensar as concepções que embasam a educação musical brasileira, demonstrando que só uma prática educacional contextualizada com a realidade do nosso país vai poder proporcionar processos de ensino aprendizagem da música capazes de abarcar e se enriquecer com as variadas possibilidades musicais existentes no Brasil e no mundo.

Vale ressaltar que apesar de a citação anterior abordar o termo idioma musical no singular, nosso entendimento em relação a esse termo é plural, ou seja, entendemos que na nossa sociedade existam diferentes idiomas musicais contemporâneos.

Pensar sobre a presença dos diferentes idiomas musicais nos currículos escolares e na música como um fenômeno universal, nos remete novamente a uma das questões originárias desta pesquisa: por que ensinar música? Para universalizar as linguagens? Para apenas respeitá-las? Para entender como as diferenças são construídas? Haveria um tipo de música a ser trabalhada na escola? As músicas trabalhadas deveriam ser relacionadas às diversas culturas presentes? Para atender as expectativas dos alunos? Dos professores? Das instituições? Haveria um ponto de equilíbrio, resultante de negociações entre alunos, professores e alunos, capaz de contemplar as expectativas presentes nas aulas de música? Nosso objetivo não é de responder tais perguntas, mas de suscitar reflexões.

Outra ponderação que podemos apresentar é que se admitimos a existência de uma diversidade cultural que também se revela em termos musicais, devemos dispor de diversas estratégias de ensino. Logo é fundamental estabelecer um diálogo entre as diferentes instâncias de ensino (formais e informais) que trabalham com Educação Musical. E é justamente o que estamos propondo nesta pesquisa, ao buscarmos investigar aspectos



relativos a duas instituições cujas características didático-metodológicas de ensino/aprendizado de música são bem distintas: o Colégio Pedro II e a Escola de Música de Manguinhos.

Da mesma forma que entendemos a diversidade musical, necessitamos entender que é necessário uma diversidade de estratégias para o ensino da música. Nesse sentido, temos muito que aprender com os processos informais praticados nos diferentes espaços e contextos da sociedade, não no intuito de transplantá-los para as instituições formais, mas sim com o objetivo de, a partir deles, entender diferentes relações e situações de ensino e aprendizagem da música (QUEIROZ, 2004, p. 102).

Assim como Queiroz (2004, 2005), Penna (2010) defende a valorização da ampliação do universo cultural dos alunos, concebendo o diálogo como um princípio necessário para que isso ocorra e que também trocas de experiências sejam realizadas.

[...] a concepção de música e de arte que embasa a nossa prática pedagógica torna-se suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade, indicando o diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade. O diálogo como princípio baseia-se numa concepção dinâmica de cultura, que a entende como 'viva', em constante processo (PENNA, 2010, p. 93).

Conceber o diálogo como princípio também converge com a abordagem de Lemgruber e Oliveira (2011), nos campos da argumentação e da educação. O diálogo é o elemento que propicia a negociação das distâncias entre as diversas culturas que se fazem presentes nas aulas de música.

O diálogo, como estratégia pedagógica que vise a romper com as posturas homogeneizadoras e monoculturais (geralmente valorizadoras de uma cultura eurocêntrica), deve atentar para o fato de que poderá gerar tanto acordos quanto desacordos, pois os alunos, em seu processo formativo, convivem com diferentes educações: a da família, a do grupo religioso, a da comunidade de bairro, etc. Em vista disso, são levados a escolher, a tomarem decisões com relação ao que devem seguir (OLIVEIRA, 2011b, p. 93).

Queiroz (2004, p. 106), que também menciona a importância do diálogo, acrescenta que o mesmo deve ser realizado dentro de um entendimento de que há sentidos e significados diferenciados em relação à música, que estão em consonância com cada grupo e/ou contexto cultural:

[...] os diferentes mundos musicais e os distintos processos de transmissão de música em cada sociedade nos fazem perceber que a educação musical está diante de uma pluralidade de contextos, que têm múltiplos universos simbólicos. Dessa maneira, somente criando estratégias plurais e entendendo a música como algo que tem valor em si mesmo, mas que também traz outros sentidos e significados, poderemos pensar num verdadeiro diálogo entre educação musical e cultura. Um diálogo que transpasse o discurso verbal e se insira no discurso musical de cada grupo e/ou contexto social.

O referido autor ainda nos traz algumas contribuições concernentes às possibilidades de contribuição da Educação Musical ao indivíduo, quando consideramos as diferentes culturas e propiciamos um diálogo entre elas. Consideramos que tais contribuições nos trazem

elementos para refletir sobre uma das questões desta pesquisa: por que aprender música? Inclusive, ousamos afirmar que as contribuições poderiam até mesmo ser traduzidas em respostas para a referida questão.

- experiências educativas que interajam com a realidade de cada cultura;
- ensino contextualizado com os diferentes universos musicais da vida cotidiana;
- práticas e vivências musicais que retratem experiências significativas para cada sujeito do processo educativo;
- visão ampla dos valores culturais/musicais da sociedade;
- vivências musicais distintas que permitam ao indivíduo de um determinado contexto conhecer e reconhecer diferentes “sotaques” culturais, inclusive o seu próprio;
- ampliação estética e artístico-musical a partir do conhecimento e da experiência com diferentes aspectos de distintas culturas;
- valorização e aproveitamento do aprendizado musical proporcionado pelos diferentes meios e agentes presentes no processo musical de cada cultura. (QUEIROZ, 2004, p. 105).

Percebemos que as contribuições apresentadas por Queiroz são convergentes com os princípios (diretrizes) propostos por Freire (2011). Ressaltamos que as contribuições apontadas por Queiroz podem se reportar a mais de uma das diretrizes propostas por Freire.

Quando propiciamos “experiências educativas que interajam com a realidade de cada cultura”, temos uma relação com o princípio da prática atual, pois este abarca todas as manifestações musicais que se mesclam na contemporaneidade, mas também podemos identificar relação com o princípio de experiência estética e o de construção de conhecimentos.

Oferecer um “ensino contextualizado com os diferentes universos musicais da vida cotidiana” além de se relacionar com o princípio da prática atual remete-nos aos princípios de preservação do conhecimento e de historicidade, assim como de experiência estética, que estará presente sempre que a música se fizer “viva”. A sociedade possui um acervo musical que é constantemente transformado ao longo da história por meio das reflexões e intervenções realizadas pelo ser humano, de acordo com o seu ambiente cultural, sendo assim, não existem amarras espaço-temporais para que essa atualização ocorra. Cremos, assim como Freire (2011), que na vida cotidiana existe um presente que abrange resíduos do passado e latências do futuro.

Ao propiciarmos “práticas e vivências musicais que retratem experiências significativas para cada sujeito do processo educativo”, podemos reconhecer a presença dos princípios de criação de conhecimento, prática atual, experiência estética e implicação política, como ação transformadora. Através das práticas e vivências trazidas ao ambiente educacional, os alunos são capazes de construir conhecimento musical e de refletir sobre esses conteúdos, recriando-os de forma contínua.

Proporcionar uma visão ampla dos valores culturais/musicais da sociedade relaciona-se, principalmente, aos princípios de preservação do conhecimento e historicidade. Além de os alunos conhecerem acervos culturais diferenciados, presentes na sociedade, eles podem refletir sobre as relações sociais, presentes, passadas e também realizar projeções para o futuro, produzindo novos valores.

Quando pensamos em considerar no nosso trabalho pedagógico “as vivências musicais distintas que permitam ao indivíduo de um determinado contexto conhecer e reconhecer diferentes ‘sotaques’ culturais, inclusive o seu próprio” vemos possibilidades de concretizar os princípios de preservação de conhecimento, criação de conhecimento, prática atual, historicidade, reflexão crítica e elaboração teórica.

Podemos também perceber relação com o princípio de preservação de conhecimento, pois entendemos que cada sociedade possui uma bagagem cultural conservada ao longo de sua história, que não deve ser considerada como conteúdo fixo, sólido, inflexível, mas passível de uma reflexão crítica e de movimento transformador permanente. O ato de reconhecer diferentes sotaques nos remete a um acervo cultural que já existe.

Ao promover uma conversa entre os conhecimentos das diferentes bagagens, inclusive com conhecimentos novos, promove-se a oportunidade de construção de conhecimentos, podendo gerar, na prática, uma hibridização entre aspectos do passado e do presente.

A prática atual está assegurada no ato de considerar e acolher, na atualidade, os diferentes sotaques culturais presentes em qualquer época, favorecendo assim, uma prática musical multicultural. Isso significa que o indivíduo tem acesso a conhecer novos sotaques, a reconhecer e reelaborar esse conhecimento.

A historicidade está presente, como princípio, pois ela busca dar conta das relações socioculturais que permeiam a música, para a compreensão do momento histórico vivenciado (seja ele, presente passado ou futuro). Esse princípio também contribui para conscientização de que cada indivíduo é um agente da história, pois interfere nela permanentemente.

Por fim, constatamos a presença do princípio de reflexão crítica e elaboração teórica, pois falar em sotaques culturais, nos remete, por exemplo, às escolhas e valores envolvidos, o que também envolve limites, convergências e divergências, preconceitos, diferenças em relação às percepções sobre o mundo.

Promover uma “ampliação estética e artístico-musical a partir do conhecimento e da experiência relativa a diferentes aspectos de distintas culturas” tem relação com os princípios de expressão estética, reflexão crítica e elaboração teórica, já que a experiência estética, tal como entendida nesta pesquisa, não deve ser dissociada de uma dimensão reflexiva. Arte gera

conhecimento, segundo pressuposto assumido neste trabalho. A experiência estética, que realiza a vivência artística, contribui para o pleno desenvolvimento do homem. A experiência estética pressupõe escolhas que envolvem valores, em constante interação com a sociedade e suas múltiplas manifestações culturais, devendo ser, na Educação Musical, constantemente questionados e objeto de reflexão. Os saberes gerados pela arte devem ser elaborados e reelaborados num processo dinâmico e dialógico.

A “valorização e aproveitamento do aprendizado musical proporcionado pelos diferentes meios e agentes presentes no processo musical de cada cultura”, a nosso ver, relaciona-se ao princípio de prática atual e à criação de conhecimento. Consideramos a presença do princípio da prática atual quando há receptividade às músicas de diferentes culturas no trabalho pedagógico, não apenas para gerar motivação nos alunos, mas também, para que, a partir dela, haja ampliação do conhecimento.

O princípio da criação de conhecimentos também pode ser vislumbrado, pois entendemos que deve haver um diálogo entre o arcabouço de experiências que o aluno já possui, vindo do meio cultural em que o mesmo está inserido, com outros conhecimentos que ele irá construir em sala de aula. Ou seja, o conhecimento é processado dinamicamente, num movimento constante.

As contribuições e princípios trazidos por Queiroz (2004, 2005) e Freire (2011) podem ser analisados pela via do diálogo, ou seja, da argumentação. Sobre a questão do diálogo, Santos et al. (2011, p. 225-226) apontam que nos resta uma opção,

[...] a de promover o diálogo entre culturas e aproximarmo-nos das músicas de outros grupos culturais como condição para nos voltarmos para a nossa própria prática musical, entendendo-a melhor, mas nunca pelo que lhe *parece* faltar (Seeger, 1980; Swanwick, 2003, p. 36). Esse diálogo possibilita ampliar, expandir a escuta da diversidade cultural presente na própria comunidade onde esse aluno vive ou até mesmo dentro da escola, pois “morar no mesmo bairro ou frequentar a mesma escola não corresponde necessariamente a pertencer à mesma rede de relação social, econômica, simbólica, ideológica” (grifo das autoras).

Consideramos que uma concepção de Educação Musical que valoriza aspectos socioculturais encontra, no diálogo, um caminho fértil para o entendimento de culturas diferenciadas presentes nas aulas de música (FREIRE, 2011; PENNA, 2010; QUEIROZ, 2005; SANTOS et al., 2011) e isso é convergente com a teoria da argumentação aplicada à educação, conforme Lemgruber e Oliveira (2011).

Percebemos, com base em nossa experiência docente, que durante as aulas existe muitas vezes, um espaço para o diálogo, para o questionamento, propiciando a realização de acordos, embora, em certas situações, uma vez firmado um acordo, não existe a possibilidade

de se retornar ao questionamento, pois isso significaria permanecer indefinidamente no processo de discussão.

Consideramos que, para contemplar a diversidade das situações pedagógicas, os acordos não devem ser eternos e nem atemporais, todavia é preciso estabelecer limites, já que em qualquer processo argumentativo há também limitações temporais, como frisa Perelman (2004, p. 373):

Ligada a todas as mudanças acarretadas pelo tempo, mudança da pessoa, mudança do contexto argumentativo, a argumentação jamais está definitivamente encerrada; nunca é inútil reforçá-la. Mas, por outro lado, sendo uma ação, a argumentação se situa em limites temporais estritos. A duração de um discurso é em geral minuciosamente controlada, a atenção do ouvinte não pode prolongar-se indefinidamente; a urgência da decisão impede que se prossigam os debates, mesmo que as incertezas não tenham sido dominadas, mesmo que todos os ângulos do problema não possam ter sido examinados de modo exaustivo.

A todo o momento, neste trabalho, estamos argumentando em prol de aulas de música que considerem os fatores socioculturais, considerando que eles condicionam os diferentes auditórios e também são condicionados por eles. Todavia, temos que nos preocupar em não valorizar um grupo cultural específico, podendo gerar uma “guetização” (PENNA, 2010) ou uma situação de privilégio monocultural. Inclusive, podemos dizer que a guetização é uma das críticas direcionadas ao multiculturalismo, pois podemos privilegiar um grupo em detrimento do outro, incentivando, mesmo sem tal intenção, que grupos culturais específicos só dialoguem entre si, que vivam somente no seu “mundo”.

O que defendemos aqui, é que esses diferentes grupos convivam e se relacionem na sociedade e, conseqüentemente, no espaço escolar, propiciando debates e reflexões constantes a respeito dessas diferenças. Sabemos que isso não é uma tarefa fácil, mas constitui um desafio permanente.

Sekeff (2007) também considera a música como saber cultural, relacionada a uma comunidade específica, proporcionando integração e criação de identidade no sistema social do qual o indivíduo faz parte, identidade essa que se perpetua e que se autorreorganiza constantemente.

Variar o trabalho pedagógico dando espaço para a contribuição de diferentes culturas, valorizando diversos códigos musicais e também promovendo a integração entre as mesmas são possibilidades de afastar uma perspectiva monocultural nas aulas de música.

No campo da educação, a guetização levaria a propostas curriculares que se voltam exclusivamente ao estudo dos padrões culturais específicos do grupo. Essa postura é bastante reducionista, se pensarmos no amplo e diversificado patrimônio artístico e cultural da humanidade, se considerarmos a multiplicidade quase infinita de manifestações musicais, expressando poéticas diferenciadas. [...] Muitas vezes a guetização está ligada a uma idealização das raízes culturais, levando ao

“congelamento” ou “fixação” de práticas culturais, o que nega o caráter vivo e dinâmico da cultura e da sociedade (PENNA, 2010, p. 96).

A respeito desse assunto, Santos *et al.* nos trazem a seguinte contribuição:

Na situação escolar, as músicas vêm carregadas de significados e enredadas pelo contexto-social aos quais os sujeitos-alunos as remetem. Mas a escola acaba “museificando” o fato cultural em nome de uma suposta pureza; ou celebrando identidades fixadas em bens culturais representativos de uma comunidade étnica, nacional ou regional e até constituindo guetos musicais [...] (2011, p. 225).

Penna (2010) e Santos et al. (2011) levantam duas questões para as quais devemos estar atentos: a solidificação de práticas culturais, risco que corremos, muitas vezes, ao considerar um grupo em detrimento do outro. Reiteramos nossa compreensão de que, em se tratando de auditórios heterogêneos, não cabe considerar pureza cultural, nem fixar padrões culturais ideais, pois o processo sociocultural, além de diversificado, está em constante movimento, ou seja, é dinâmico.

Lidar com auditórios que possuem demandas musicais diferenciadas é algo a ser discutido e refletido constantemente pelos docentes atuantes e também por aqueles que estão em processo de formação. O diálogo entre culturas deve ser propiciado, assim como o diálogo entre o educador e as possibilidades musicais existentes.

Ambientes musicais variados propiciam que o professor de música amplie a sua ação pedagógica. O reconhecimento dessa diversidade tem afetado a formação docente, quanto às competências (pessoais e didático-metodológicas) que são necessárias para atuar em diferentes locais. Para trabalhar com uma visão cultural aberta em relação ao ensino da música, cremos que deve haver uma ressignificação de valores musicais por parte dos docentes, alunos e instituições de ensino, de forma geral. Ou seja, não devemos eleger os valores musicais de uma única cultura como superiores em detrimento de valores de outras culturas. Todas as culturas têm algo a oferecer para a construção de conhecimento musical. Além disso,

[...] os múltiplos contextos musicais exigem do educador abordagens múltiplas nas suas formas de ouvir, fazer, ensinar, aprender e dialogar com a música. Essa perspectiva de educação musical, que tem afetado diretamente os processos educativos e as competências necessárias para a formação do professor de música, tem possibilitado também uma ressignificação dos valores musicais do ensino formal. Já se comprovou que qualquer processo que enfoque uma única visão cultural acaba acarretando uma dominação inapropriada, dominação que tende a favorecer uma prática educacional unilateral, que privilegia um sistema cultural em detrimento de outros (QUEIROZ, 2004, p. 105).

Outro aspecto a destacar é que há limites no trabalho de Educação Musical em relação à possibilidade de abarcar as diferentes manifestações e perspectivas musicais que cada cultura apresenta. Sobre isso, Queiroz (2004, p. 103) observa que

É evidente que nenhuma proposta de educação musical vai contemplar todos os universos musicais existentes em uma cultura. No entanto, entender processos de transmissão de música em diferentes situações, espaços e contextos culturais permite a realização de propostas coerentes para o ensino musical. Assim, acreditamos que a partir do conhecimento de distintas perspectivas do ensino e aprendizagem da música, o educador estará mais apto para a (re) apropriação e/ou a criação de estratégias metodológicas capazes de abarcar diferentes dimensões da educação musical.

Na medida em que estamos imersos num mundo plural, em que as subjetividades estão em constante definição e redefinição, entendemos que as respostas “certas”, cristalizadas e fixas no trabalho pedagógico não existem. O que existe são acordos plausíveis, verossímeis e provisórios que podem ser estabelecidos, em consonância com as diferentes culturas presentes no âmbito educativo.

Nossos alunos são sujeitos de um mundo plural, onde as noções de tempo, espaço, limite e fronteiras já não cabem mais no modelo cartesiano, e onde valores culturais perdem a rota das tradições e se definem nas escolhas e usos de bens de consumo descartáveis materiais, sociais e intelectuais. Hoje somos atravessados por uma rede de subjetividades resultantes de muitos mundos, colocando-nos ante o contraditório, o bizarro, o inesperado e impondo questões para as quais já não existem “respostas certas” (SANTOS et al., 2011, p. 222).

Por fim, consideramos que a citação de Queiroz, a seguir, coaduna-se com a intenção deste capítulo, pois nos propomos a refletir e a defender uma Educação Musical que tenha um olhar sócio-cultural abrangente:

[...] a relação entre educação musical e cultura é estabelecida pelas próprias relações do homem com a música. Assim, não se pode pensar em um processo educacional desvinculado dos demais aspectos da cultura particular de cada grupo social. Da mesma forma, espera-se da educação musical não somente uma conformidade com o sistema cultural de uma sociedade, mas sim uma interferência neste, possibilitando a autonomia dos seus sujeitos para configurar novas concepções de música e suas relações (Op. Cit., p. 105).

## 2.4 Sobre as funções, usos e recursos da música

Ao buscarmos analisar os argumentos de alunos, professores e instituições de sobre o ensino e o aprendizado de música, os sujeitos acabem remetendo às funções sociais e aos usos da música. Sendo assim, adotaremos, neste trabalho, as funções sociais da música segundo a perspectiva de Merriam (1964) e os usos e recursos da música, de acordo com a visão de Sekeff (2007).

Trataremos em primeiro lugar, sobre o trabalho de Merriam (1964), autor da área da etnomusicologia. Esse autor chegou até as funções sociais da música a partir dos diversos usos que ela possui, sendo assim haveria uma distinção entre “uso” e “função”. O “uso” seria a situação em que a música é utilizada pelos indivíduos e a “função” é relativa aos porquês, ou seja, as razões desse uso.

Merriam procurou comparar diversas sociedades para encontrar funções sociais da música que, segundo o mesmo, podem ser encontradas em todas as culturas. Além disso, o autor admite que “elas têm intensidades diferentes nas diversas sociedades e em momentos históricos distintos” (FREIRE, 2011, p. 31).

O mesmo autor considera que as categorias não são definitivas, podendo sofrer algum tipo de alteração (condensação ou expansão) e que as mesmas carecem de maior aprofundamento. Sublinhamos, também, que as categorias não se excluem, ou seja, no caso de nossa pesquisa, um mesmo argumento pode se relacionar a mais de uma função.

Sabemos que categorizações são passíveis de críticas, limitações, questionamentos e até mesmo distorções. Porém, a nosso ver, a abordagem e a utilização de tais categorias servem como aliadas à análise retórica, permitindo uma aproximação com o objeto de nossa investigação e um direcionamento ao nosso olhar quanto aos argumentos gerados pelo questionário da pesquisa.

Reconhecemos que o próprio termo “função social da música” nos reporta a uma abordagem funcionalista da sociedade, sobre a qual não é nosso objetivo discorrer neste trabalho. No entanto, acreditamos, assim como Freire (Ibid., p. 36), que

A análise funcional tem seus méritos, sobretudo quando se compreende que ela não é um fim, em si, nem pode dar conta de todos os aspectos do objeto estudado – aliás, nenhum método científico consegue realizar tal proeza. A abertura de perspectiva para a análise de funções sociais, certamente aclara certos aspectos do intrincado complexo de relações sociais, embora não o esgote.

Isto significa que, mesmo nos apropriando das contribuições de um teórico que possui uma visão funcionalista, não implica que esta pesquisa se caracterize como tal. Nosso intuito foi de utilizar um autor de referência que pudesse auxiliar e complementar a análise retórica dos argumentos.

Merriam (1964) apresenta as funções sociais da música a partir de dez categorias listadas a seguir: função de expressão emocional, função de prazer estético, função de divertimento, função de comunicação, função de representação simbólica, função de reação física, função de impor conformidade às normas sociais, função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e função de contribuição para a integração da sociedade.

Procuraremos esclarecer, de forma sucinta, o que cada função social abarca, segundo a concepção do referido autor.

A função de expressão emocional corresponde ao papel que a música possui na liberação de sentimentos, pensamentos e ideias reveladas ou não reveladas na fala das



peessoas. Podemos dizer que são desabafos, extravasamentos emocionais variados por intermédio da música.

A função de prazer estético está relacionada à estética tanto do ponto de vista de quem cria a obra, quanto de quem somente a contempla, observa. O autor acredita que música e estética estão relacionadas tanto na cultura ocidental, como nas culturas orientais.

A função de divertimento inclui o entretenimento, elemento que faz parte de todas as sociedades. No entanto, o autor aponta que deve haver uma distinção entre o entretenimento ou diversão “pura” que faz parte da música ocidental e o entretenimento relativo a outras funções sociais.

A música sempre tem o objetivo de comunicar algo, logo ela possui a função de comunicação. Todavia, segundo o autor, não se sabe ao certo para quem tal comunicação se dirige, ou como, ou o quê comunica. Para Merriam,

A música não é uma linguagem universal, mas, sim, moldada nos termos da cultura da qual ela faz parte. Nos textos musicais ela emprega, comunica informações diretamente àqueles que entendem a linguagem que está sendo expressa. Ela transmite emoção, ou algo similar à emoção para aqueles que entendem o seu idioma (1964, p. 223).

Sobre a função de representação simbólica, não há dúvidas de que a música atua como um símbolo de representação de coisas, ideias e comportamentos.

Simbolismo em música pode ser considerado nestes quatro níveis: significação ou simbolização, existente nos textos de canções; representação simbólica de significados afetivos ou culturais; simbolismo profundo de princípios universais (Ibid., p. 258).

A respeito da função de reação física, apesar de o autor considerá-la discutível, ele considera que a música provoca respostas físicas, embora muitas vezes tais reações advenham de convenções culturais. Sobre o assunto, Freire (2011, p. 33) comenta que: “É o caso, segundo o autor, de emoções despertadas por determinadas músicas ocidentais (emoções envolvem, seu dúvida, reação física) e que nada estimulam em indivíduos de outras culturas, uma vez que não receberam ‘treinamento’ cultural para terem tais emoções”.

A função de impor conformidade às normas sociais relaciona-se com circunstâncias em que as normas sociais são reforçadas para os membros da sociedade em questão, através de músicas que objetivam um controle social. Merriam (1964) a exemplifica citando as canções de protesto (que enfocam comportamentos que são convenientes ou inconvenientes) e canções que instruem os membros de uma comunidade sobre os comportamentos desejáveis. Freire acrescenta que são “canções cujos textos refletem mecanismos psicológicos individuais e coletivos e atitudes e valores prevalecentes na cultura, assim como transmitem mitos, lendas

e história” (2011, p. 34). Muitas vezes o controle não é explicitado por uma letra, mas está implícito na própria música.

Sobre a função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, o autor considera que a música é utilizada em situações sociais e religiosas, no entanto falta, segundo ele, informação suficiente para indicar até que ponto a música verdadeiramente valida tais momentos.

Os sistemas religiosos são validados, como no folclore, pela citação de mitos e lendas em canções, e também por música que exprime preceitos religiosos. Instituições sociais são validadas através de música que enfatiza o adequado e o impróprio na sociedade, tanto quanto aquelas que dizem às pessoas o que e como fazer. Essa função é bastante semelhante à de impor conformidade às normas sociais (MERRIAM, 1964, p. 224).

Tratando da função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, Merriam considera que tal função seria decorrente, ou talvez, uma soma das funções expressas anteriormente. Assim, “[...] se a música permite expressão emocional, dá prazer estético, diverte, comunica, provoca reação física, impõe conformidade às normas sociais e valida instituições sociais e religiosas, é claro que ela contribui para a continuidade e estabilidade da cultura” (Ibid., p. 225).

Freire (Op.Cit., p. 35), com base em Merriam (1964), elenca alguns exemplos correspondentes à função abordada:

[...] a música como veículo de história, mito e lenda, apontando para a continuidade da cultura; a música, através da transmissão pela educação, contribuindo para o controle de membros desviantes da sociedade e para o sublinhamento do que é certo, o que contribui para a estabilidade da cultura; a participação da música na enculturação de indivíduos, instruindo-os sobre o seu ambiente natural e sua utilização, transmitindo a visão de membro do grupo [...].

Segundo nossa opinião, essa continuidade e estabilidade não devem ser utilizadas como uma forma de dominação e nem de inferiorização de algumas culturas presentes na sociedade. Entendemos que cada cultura possui um “núcleo central estável”, mas admitimos que esse “núcleo central estável” é passível de modificações e de atualizações.

Sobre a função de contribuição para a integração da sociedade, a música constitui-se num ponto de solidariedade, de união, ou seja, de integração entre indivíduos.

[...] A música, então, fornece um ponto de convergência no qual os membros da sociedade se reúnem para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação do grupo. Nem todas as músicas são apresentadas dessa forma, por certo, mas todas as sociedades têm ocasiões marcadas por música que atrai seus membros e os recorda de sua unidade (MERRIAM, 1964, p. 226).

Passaremos, neste momento, para as contribuições de Sekeff (2007), autora que se debruçou sobre os estudos de como a música pode atender às mais diferenciadas facetas do

desenvolvimento humano. De acordo com a mesma, a música tem a capacidade de estimular corpo, mente e emoções de um indivíduo.

Sekeff (2007, p. 14) concebe que a música é um recurso de múltiplas influências, como podemos ver na citação que se segue:

Música não é somente um recurso de combinação e exploração de ruídos, sons e silêncios em busca do chamado gozo estético. Ela é também um recurso de expressão (de sentimentos, ideias, valores, cultura, ideologia), um recurso de comunicação (do indivíduo consigo mesmo e com o meio que o circunda), de gratificação (psíquica, emocional, artística), de mobilização (física, motora, afetiva, intelectual) e autorrealização (o indivíduo com aptidões artístico-musicais mais cedo ou mais tarde direciona-se nesse sentido, seja criando – compondo, improvisando –, re-criando – interpretando, tocando, cantando, “construindo” uma nova parição – ou simplesmente apreciando – vivenciando o prazer da escuta).

Com base na citação anterior, percebemos que a música envolve expressão, sentimento, emoção, escuta, memória e criatividade. A autora considera que a música não contribui somente para a “educação” dos sentimentos, mas também contribuir para o desenvolvimento social, cognitivo, favorecendo o desenvolvimento dos sentidos e significados que dirigem a ação e a integração da pessoa no mundo.

Neste intuito, intensificada pela música, “a educação ajuda a pensar tipos de homens inteiros, completos” (Ibid., p. 134) ela também permite a aproximação “do educando de si mesmo, integrando-o como ser total” (Ibid., p. 169). Esse aspecto de desenvolver plenamente o homem, segundo nossa concepção, pode articular-se a interação ato e pessoa, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Sekeff pondera que a música propiciará que um indivíduo cresça nas mais diferentes áreas (mental, emocional, perceptual e social) se o educador fizer um uso coerente e correto dos recursos: “Ora, se educar é levar a conhecer, se educar é possibilitar sentir e refletir, o processo educativo acrescido dos usos e recursos musicais afiança conhecimento e sentimento, este último muitas vezes fora do alcance do pensamento e da linguagem verbal” (2007, p. 110).

Ainda sobre educação, a referida autora aponta que o professor de música pode utilizar a música tendo como objetivo a educação formativa, profissional e social. Acreditamos que um docente possa ter outros objetivos, todavia consideramos os descritos pela autora, contemplam de forma geral alguns intentos pedagógicos da Educação Musical.

Formativa, no sentido do desenvolvimento das potencialidades do educando pelo viés da sensibilidade, do ouvido, da musicalidade, da prática e da cognição. Profissional, em razão de que a preocupação do educador é com o desenvolvimento das inclinações, aptidões e habilidades específicas do educando: ouvido, senso rítmico e personalidade com tendência ao cultivo de valores estéticos. E social no sentido de favorecer a disciplina, civismo e arte propriamente ditos [...] (SEKEFF, 2007, p. 149).

Apesar de, no trecho acima, a autora abordar a dimensão social, de forma limitada, em outra citação, ela explicita funções sociais da música, abordando aspectos que consideramos fundamentais: a socialização (integração entre pessoas) e o exercício consciente da cidadania: “E aí atenta-se para a dimensão e o alcance dessa linguagem nas possibilidades de seus usos e recursos, e seu efetivo concurso no processo de desenvolvimento, individuação, socialização, cognição, criatividade e consciência de cidadania do educando” (Ibid., p. 18).

Além de abordar os usos e os recursos da música, Sekeff também observa que a música assume algumas funções: criativa e cultural. Enquanto as funções descritas por Merriam (1964) enfocam o comportamento de diversas culturas em relação à música, Sekeff (2007) dedicou-se a analisar as funções descritas por ela, preocupando-se com o aspecto educacional.

A respeito da função criativa, a música possibilita ampliar a visão de mundo do indivíduo, favorecendo a relação entre sentimento e pensamento. Ela complementa afirmando que,

Como as categorias atuantes no discurso musical são sempre repertoriadas em uma cultura, é fácil perceber que o sentimento estético é aprendido, construído, exigindo do educando, do compositor, intérprete, ouvinte, a posse de certo número de ferramentas intelectuais e técnicas que nenhuma espontaneidade consegue dar conta. Por isso dizemos que a educação jamais deve opor sensibilidade à inteligência e emoção à razão, pois essas dimensões se completam mutuamente (Ibid., p. 133).

Sobre a função cultural, a autora comenta que a mesma permite que um sujeito vivencie na atualidade sentimentos do passado e do presente, por intermédio da música vivenciada em relação à forma como o compositor a apresenta. Sekeff acrescenta que,

Como o código musical envolve a ideologia e a “maneira de ser” de determinada época, sua vivência estimula formas de pensamento distintas do rotineiro, o que significa dizer que a música possibilita ao educando atentar para seus sentimentos, alimentando-os com experiências vivenciadas e ressignificadas em novas relações (2007, p. 133).

Pensando especificamente na dimensão educacional, a música teria outras quatro funções: cognitiva, reflexiva, extensiva e expressiva, ainda segundo a mesma autora. Sekeff considera que tais funções, isoladas ou combinadas, podem ser entendidas sempre como possibilidades educacionais.

A função cognitiva corresponde à geração de conhecimento, ao desenvolvimento e à educação dos sentimentos, “de forma direta, total, global, garantindo-lhe a possibilidade de contemplá-los e entendê-los sem a mediação de conceitos; de exprimi-los em formas simbólicas [...]” (SEKEFF, 2007, p. 138).

A função reflexiva tem similaridades com a função criativa, abordada anteriormente. Ela age no sentido de amplificar a compreensão do mundo por parte do sujeito, favorecendo uma percepção e aproximação com diferentes dos modos de expressão.

A função extensiva diz respeito ao fato de a música possibilitar o acesso dos sentimentos a momentos que estão distantes do dia a dia do indivíduo, criando em nós mesmos os alicerces para que se possa entendê-los.

Por último, a função expressiva reporta-se sempre a uma época, ideologia e cultura, já que toda forma de expressão é moldada no coletivo, sem que se elimine a participação individual e subjetiva.

Ainda tratando da dimensão educacional da música, Sekeff argumenta em prol de uma educação que não vise somente a transmitir conhecimentos, mas que busque transformação individual e social.

[...] a música, essa forma de conhecimento humano de tonalidade afetiva, adquire também força educacional, pois a educação não se resume à simples transmissão de conhecimentos mas, mais que isso, caracteriza-se como um processo de desenvolvimento de sentidos e significados em que o educando, refletindo o mundo em volta, transforma a si próprio. Disso se conclui que a verdadeira função educacional da música acaba por pressupor a construção de uma sociedade democrática (Ibid., p. 143).

Com base na citação anterior, foi possível observar que a concepção apresentada por Sekeff (2007) é convergente com a de Freire (2011), autora que também defende que a música é capaz de gerar reflexão crítica e transformação.

Por fim, terminamos esta seção do trabalho apresentando uma citação que resume a importância de se ensinar música, independentemente de instituição de ensino, que é convergente com a concepção deste trabalho de pesquisa:

Tematizar a prática da música é sensibilizar o educando para, de forma lúdica, instigante e prazerosa, conquistar postura crítica, desenvolver a criatividade e a espontaneidade necessárias para sua atuação como ser social, competente e feliz; é oferecer-lhe referenciais teóricos e práticos que possibilitem, pelo pensamento musical, utilizar, levantar hipóteses, arriscar, descobrir uma maneira própria de chegar aos resultados, aprender a elaborar regras, exercitar o raciocínio (Ibid., p. 153).

Este capítulo abordou conceitos fundamentais que foram importantes para a análise dos dados e para as conclusões da pesquisa. Ressaltamos que outros conceitos foram abordados em decorrência dos argumentos apresentados por alunos, professores e representantes institucionais.

Observamos que as contribuições teóricas sobre a importância dos fatores socioculturais na Educação Musical puderam ser relacionadas às categorias da nova retórica

(PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) e da problematologia (MEYER, 2002), embasando, dessa maneira, nossas reflexões.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Paradigma e abordagem da pesquisa

Iniciamos este capítulo com uma citação que é convergente com nosso posicionamento sobre a metodologia de pesquisa:

Pode-se afirmar que toda pesquisa é guiada por pressupostos e compromissos filosóficos que determinam a maneira pela qual os indivíduos e grupos de indivíduos concebem a natureza e o propósito da pesquisa [...] A escolha do problema, a formulação das questões a serem respondidas, a caracterização dos alunos e professores, as preocupações metodológicas, o tipo de dados e o modo de analisá-los – tudo isso é influenciado ou determinado pela visão de mundo assumida pelo pesquisador (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 41).

Consideramos fundamental situarmos nossa visão de mundo, ou seja, explicitarmos o paradigma de pensamento utilizado na pesquisa. “Diferentes paradigmas proporcionam conjuntos de lentes para ver o mundo e dar-lhe sentido. Eles agem para determinar como nós pensamos e atuamos [...]” (Ibid., p. 42).

A pesquisa se coaduna com um paradigma de pensamento interpretativo, já que o nosso objetivo é realizar a análise retórica dos argumentos apresentados sobre o porquê de se aprender e do porquê de se ensinar música. Ele é interpretativo, porque desejamos compreender esses aspectos, tentando desvelar sentidos e compreender significados gerados pelas ações e intencionalidades dos auditórios/oradores em questão.

O pesquisador interpretativo vê a linguagem como um sistema simbólico estabelecido sobre cujos significados as pessoas podem diferir. [...] Para os pesquisadores interpretativos o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros. A interpretação é a busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares e por insights particulares. Ela pode oferecer possibilidades, mas não certezas sobre o que poderá ser o resultado de acontecimentos futuros (Ibid., p. 61).

Como a ênfase é na interpretação, a abordagem da nossa pesquisa é de cunho qualitativo, pois

[...] essa abordagem de pesquisa privilegia o nível subjetivo e, conseqüentemente, interpretativo da pesquisa, ao contrário de outras abordagens que privilegiam maior objetividade, valorizando a explicação objetiva, a relação causa-efeito, a mensuração etc., em vez da interpretação. A abordagem qualitativa desloca o foco central da pesquisa do “objeto” para o “sujeito” (FREIRE, 2010, p. 14).

Vale acrescentar que o fato de a pesquisa ser qualitativa não exclui de forma alguma aspectos objetivos que são necessariamente presentes. Acreditamos, com base em Freire (2010), que não existem “purismos” em se tratando de pesquisa, isto é, não existe

investigação absolutamente objetiva, nem totalmente subjetiva, de forma que mesmo pesquisas interpretativas podem recorrer a dados objetivos.

Por exemplo, uma situação de ensino de música pode ser avaliada ou explicada mais objetivamente a partir de determinados parâmetros quantificáveis (índice de rendimento, percentual de aceitação, índice de evasão etc.). Por outro lado, pode ser avaliada a partir da análise de aspectos não necessariamente quantificáveis, como a visão dos alunos, a visão dos professores e as considerações do próprio pesquisador, colhidas por meio de observação qualitativa [...] Os objetivos da pesquisa relevam o “perfil” da abordagem a ser empregada (FREIRE, 2010, p. 15).

Categorias utilizadas na teoria da argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) são favoráveis à abordagem interpretativa, já que tal teoria não lida com verdades absolutas, passíveis de generalização e, sim, com o plausível, o verossímil, o razoável. A Nova Retórica põe em jogo uma racionalidade de cunho não demonstrativo, conduzindo-nos a conceber de outras verdades

A racionalidade de nossas opiniões não pode ser uma garantia definitiva. É no esforço, sempre renovado, para fazer que admitam pelo que consideramos, em cada domínio, como a universalidade dos homens razoáveis que são elaboradas, precisadas e purificadas as verdades, que constituem apenas as nossas opiniões mais seguras e provadas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2004, p. 367)

Tratando especificamente da questão do razoável, Oliveira (2011b, p. 100) acrescenta que “A noção do ‘razoável’ traz à baila a prática da ponderação, do exame acurado dos prós e dos contras que envolvem uma questão, os quais são avaliados a partir de argumentos e não de imposições ou dogmas. Em vista disso, a Nova Retórica rejeita os totalitarismos [...]”.

Esta modalidade de pesquisa também almeja uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado, ainda que recortes sejam sempre necessários, reconhecemos que os argumentos de alunos, professores e instituições estão inseridos num todo dinâmico, passível de contínuas mudanças, embora reflitam um momento singular – o momento da pesquisa. Sobre o assunto, Freire (2010, p. 22) acrescenta que

Entra, então, em questionamento, o próprio conceito de verdade que na pesquisa de caráter subjetivo, é considerada como relativa, motivo pelo qual as pesquisas desse tipo não são afeitas a obter resultados generalizáveis, aplicáveis a toda e qualquer situação similar. Ou seja, não busca obter respostas “verdadeiramente” definitivas e generalizáveis. Isso implica, também, em uma compreensão da concepção de conhecimento como instância e em permanente transformação, matizada pela subjetividade de quem o constrói [...].

A respeito da abordagem qualitativa, André (2009, p. 67) apresenta uma concepção que se coaduna com a de Freire de que

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas



formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Ou seja, há um diálogo entre subjetividades, havendo reciprocidade de influências entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Desenvolvemos nossa pesquisa em duas instituições de ensino de música, conforme já fora mencionado na introdução do trabalho: no Colégio Pedro II (CPII) e na Escola de Música de Manginhos (EMM). Sendo assim, escolhemos como abordagem metodológica o estudo de caso.

Na perspectiva de Yin (2010), os estudos de caso enfocam eventos contemporâneos, preocupando-se com o “como” e o “por quê?” das questões de pesquisa. Sobre o referido autor, Alves-Mazzoti (2006, p. 643) esclarece que,

Ao definir o objeto do estudo de caso como um fenômeno contemporâneo, o autor procura distingui-lo dos estudos históricos, nos quais a evolução temporal é o foco de interesse, o que não significa que nos estudos de caso não se recorra a fatos passados para compreender o presente.

Yin (2010) considera que os estudos de caso são importantes quando desejamos investigar, aprofundar e descrever a complexidade de um fenômeno em contexto natural, considerando as condições de vida real. De acordo com a perspectiva do autor, os estudos de caso devem utilizar múltiplas fontes de evidência, para posterior triangulação dos dados alcançados. (trataremos mais adiante, a respeito do processo de triangulação).

Sobre os estudos de caso, André (2004, p. 49) observa que ele é um “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão”. E é justamente nesta direção que caminhou a presente pesquisa, buscando, não só construir conhecimento a partir da análise de dois casos específicos escolhidos, mas também contribuir para a possível transformação da situação focalizada e de outras similares.

Segundo André (Ibid., p. 28-30), os estudos de caso têm as seguintes características:

[...] interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado [...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador [...] ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. [...] preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. [...] envolve um trabalho de campo. [...] descrição e a indução. [...] faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos [...].

Ainda sobre o estudo de caso, André (2009, p. 65) acrescenta que,

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações,

compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Em relação aos resultados alcançados pelo estudo de caso, ressaltamos com base na referida autora que “O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor” (ANDRÉ, 2009, p. 67).

O que nos moveu, na presente pesquisa, foi o desejo de mergulhar com profundidade na questão central da pesquisa – o porquê de se ensinar e o porquê de se aprender música – em duas realidades que possuem estruturas administrativa e pedagógica, culturas e interações sociais tão diferenciadas, a fim de construir conhecimento a partir da análise das convergências e divergências. Além de se propiciar voz aos envolvidos de cada instituição (alunos, professores e a própria instituição), tentamos promover uma comparação entre as visões apresentadas pelos sujeitos envolvidos das duas instituições, ora constatando aproximações, ora negociando distâncias (MEYER, 2002).

Após situarmos o paradigma de pensamento desta pesquisa e de apresentarmos a abordagem metodológica da mesma, passaremos a caracterizar os ambientes de nossa pesquisa. Como já mencionamos na introdução do trabalho, o estudo de caso é realizado em dois espaços educacionais que possuem realidades distintas em relação ao ensino e aprendizado de música.

### **3.2 O Colégio Pedro II (CPII)**

O CPII é uma Autarquia Federal criada pelo decreto-lei nº 245, de 28 de fevereiro de 1967, existente desde 2 de dezembro de 1837, que oferece, na atualidade: Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos, o Ensino Médio Regular e o Ensino Técnico Integrado à Educação Profissional, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

É válido destacar que o CPII, na época em que foi realizada nossa pesquisa de mestrado (de 2005 até 2007), era uma das poucas instituições públicas do município do Rio de Janeiro que possuía a disciplina Educação Musical em sua matriz curricular, o que tornou a instituição um lugar interessante para a pesquisa realizada. Vale destacar que o CPII é uma das instituições que, ao longo dos anos, sempre ofereceu ensino de música aos discentes, inclusive quando o mesmo estava sob a égide da Educação Artística. Com o advento da lei 11789 de 18 de agosto de 2008, que aborda a obrigatoriedade do ensino de música, colocando

a música como conteúdo obrigatório, assunto sobre o qual já comentamos e detalhamos na introdução da tese, tem havido, progressivamente, um crescimento na oferta da disciplina Educação Musical nessas escolas.

Apesar da mudança no cenário da oferta da Educação Musical, em se tratando do município do Rio de Janeiro, local em que o CPEI está inserido, o mesmo permanece como campo de investigação neste trabalho de tese devido aos anos de tradição no trabalho de Educação Musical, ao reconhecimento do mesmo no cenário escolar e também pelo fato de trabalharmos nesta instituição, o que nos gera um desejo de contribuir direta ou indiretamente para essa realidade.

Os alunos têm a disciplina Educação Musical regularmente em sua grade horária. Ou seja, a Educação Musical é componente curricular da Educação Infantil até o 1º ano do Ensino Médio. Vale ressaltar que, no ano de 2012, o CPEI passou a oferecer o curso Técnico em Instrumento Musical que funciona na Escola de Música do próprio Colégio, criada no ano de 2012, localizada no *Campus Realengo*.

Além da Escola de Música, o CPEI possui o Espaço Musical<sup>5</sup>, que existe desde o ano de 1999 e surgiu da necessidade de um local apropriado para ensaios do Coral da Unidade São Cristóvão II, hoje *Campi São Cristóvão II e III*, e também para as aulas das primeiras oficinas de algumas práticas instrumentais. Apesar da existência da Escola de Música e do Espaço Musical, o enfoque desta tese serão os alunos e professores que estão no ensino regular, mais precisamente no segundo segmento do ensino fundamental. Posteriormente comentaremos sobre os critérios de seleção realizados.

Sobre a avaliação dos alunos do segundo segmento (foco de nossa pesquisa), de acordo com as informações dadas pelo Coordenador do *Campus São Cristóvão II*, os alunos realizam prova escrita formal, que aborda os conteúdos do trimestre, elencados pelo Departamento de Educação Musical nos colegiados e ratificados ou retificados nas reuniões de coordenadores e chefia de departamento, que acontecem no decorrer do ano.

Além da prova escrita formal, eles também realizam prova de prática musical, sendo de flauta doce para todas as turmas do 6º, 7º e 8º anos e prova de outros instrumentos musicais disponíveis, a critério do professor, para as turmas do 9º ano. As avaliações de flauta podem ser individuais ou em grupo, também de acordo com cada docente. Ressaltamos que, no 9º ano, é possível usar os instrumentos disponíveis em sala e realizar um trabalho com canto, ou

---

<sup>5</sup> Mais detalhes sobre a história do Espaço Musical estão disponíveis em: <[http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/musica/pagina\\_nova/breve\\_historico/Espaco\\_Musical\\_Sao\\_Cristovao\\_II\\_dez2013\\_1.pdf](http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/musica/pagina_nova/breve_historico/Espaco_Musical_Sao_Cristovao_II_dez2013_1.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2014.

seja, explorar as vozes, bem como aproveitar os instrumentos que os alunos já dominam. Também são utilizados como instrumentos de avaliação, trabalhos de pesquisa, tarefas realizadas em sala de aula, testes, entre outras atividades que o professor considere relevante.

Em relação aos objetivos e aos fundamentos teórico-metodológicos da disciplina Educação Musical (ministrada como componente curricular), trataremos de forma mais específica no capítulo destinado à análise dos resultados, em que abordaremos de forma mais específica o ensino/aprendizado de música e o Projeto Político-Pedagógico da instituição. Nosso intuito, no momento, é de caracterizar um dos espaços em que a pesquisa de tese foi realizada, descrevendo as perspectivas de ensino e aprendizado de música presentes e os projetos desenvolvidos na instituição.

### **3.3 A Escola de Música de Manguinhos (EMM)**

Passaremos, agora, a apresentar resumidamente a Escola de Música de Manguinhos, outro espaço educacional privilegiado para a nossa pesquisa. Escolhemos esta instituição por ser também local de trabalho da pesquisadora, atuando como membro da equipe de apoio pedagógico, junto aos professores e alunos. Esperamos que a pesquisa também possa contribuir para possíveis transformações da mesma.

A EMM está ativa desde fevereiro de 2008 e desde então, mais de 300 pessoas já foram atendidas. Ela está vinculada à Escola de Música da UFRJ, por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Música e do Departamento de Musicologia e Educação Musical (Centro de Estudos de Musicologia e Educação Musical).

A mesma é um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que tem por objetivo principal oferecer ensino de música a crianças, jovens e adultos da comunidade de Manguinhos, visando a contribuir para a formação e/ ou para a pré-profissionalização desses alunos e também para a mudança social da localidade. Além da UFRJ, o projeto conta com a parceria da Rede CCAP / Espaço Casa Viva (OSCIP sediada em Manguinhos) e com o apoio da FIOCRUZ (Fundação Oswaldo Cruz) e da CESVI (*Cooperazione e Sviluppo*), que é uma ONG (Organização Não-Governamental) italiana.

O Espaço Casa Viva integra a Rede de Empreendimentos Sociais para o Desenvolvimento Socialmente Justo, Democrático e Sustentável (Rede CCAP). A Rede CCAP é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que está localizada no bairro de Manguinhos e que ao longo de 20 anos tem implementado projetos culturais diversos.

A Rede CCAP fornece o apoio administrativo do projeto, inclusive a Coordenação Administrativa do mesmo, bem como alguns recursos materiais. A FIOCRUZ e a CESVI por intermédio de convênio com a Rede CCAP, provém bolsas de pesquisas para alguns docentes, aquisição de instrumentos musicais, cessão do prédio em que funciona a EMM e também recursos materiais diversos, incluindo a manutenção dos instrumentos musicais.

De acordo com o *blog*<sup>6</sup> dessa instituição, o Casa Viva é destinado

[...] a crianças, jovens e pessoas moradoras da comunidade de Manguinhos. Com oficinas de educação, arte e cultura, a proposta desse empreendimento é oferecer atividades complementares para ajudar no desenvolvimento, raciocínio e memória através da música, pintura, canto e demais atividades artísticas.

Ainda sobre o Espaço Casa Viva, o *folder* distribuído às pessoas interessadas e membros da comunidade informam que esse local

[...] é um ambiente de sociabilidade, de ações integradas e integradoras em educação, cultura e cidadania; constituindo-se enquanto alternativa ao mundo dos “dramas das violências”, principal marca das favelas da cidade do Rio de Janeiro. Nestas ações, busca-se envolver as famílias e escolas em uma relação dialógica e reflexiva, com finalidade de valorizar a cultura de direitos, a liberdade e a participação.

Desde 2003, o Espaço Casa Viva oferece oficinas de música (cordas e informações), surgindo, a partir dessa vivência, o Grupo “Música na Calçada”. Esse grupo existe até hoje e é formado por jovens moradores da comunidade de Manguinhos, juntamente com alunos que estudam no Espaço.

Três anos depois, em 2006, surgiu a ideia de construir uma escola de música nessa localidade. Sendo assim, foram realizadas parcerias com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e com a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para a organização da estrutura pedagógica da EMM. A aprovação junto à FIOCRUZ ocorreu no mês de novembro de 2007, meses depois, a EMM foi aprovada como Projeto de Extensão da UFRJ, tendo como coordenadora pedagógica a Professora Dr.<sup>a</sup> Vanda Lima Bellard Freire.

O projeto de extensão articula-se também, desde o seu início, com o projeto de pesquisa “Educação Musical no Brasil – Currículos e Métodos” e com o projeto de pesquisa “Escola de Música de Manguinhos – avaliando métodos de ensino de música que transitem do informal ao formal”. Sendo assim, a EMM serve de laboratório e campo de pesquisa sobre métodos de ensino de música, gerando diversas produções acadêmicas em eventos regionais, nacionais e internacionais. Além disso, tem gerado produtos finais de curso de Graduação e Pós-graduação (mestrado e doutorado).

---

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://redeccap.org.br/blogcasaviva/?page\\_id=66](http://redeccap.org.br/blogcasaviva/?page_id=66)>. Acesso em: 01 jun. 2013.

Na EMM, as aulas de música são organizadas em dois segmentos: infantil e juvenil-adulto, constituído de módulos bimestrais. As aulas são coletivas, tendo a duração de uma hora e meia, cada uma. O número de alunos por turma varia de acordo com a quantidade de instrumentos disponíveis, o espaço destinado para as aulas e também de acordo com a disponibilidade metodológica do professor, ou seja, alguns professores preferem trabalhar com grupos de três alunos, enquanto outros, com um grupo um pouco maior.

Atualmente, as disciplinas oferecidas são: apreciação musical, cavaquinho, canto, contrabaixo, dança, guitarra, editoração de partituras, leitura, escuta e escrita musical, percussão, prática de conjunto, música e sociedade, saxofone, trompete, teclado, violão e oficina de construção de instrumentos. O segmento infantil realiza atividades musicais diversas, incluindo práticas instrumentais, atividades corporais e canto.

O acompanhamento dos alunos é realizado de forma qualitativa, durante o processo das aulas e nas apresentações bimestrais realizadas, na maioria das vezes, no auditório da EMM. Não é atribuída nota aos alunos, mas a equipe (professores, apoio pedagógico e coordenação) discute os resultados e as possibilidades de superação das dificuldades e/ou limitações, através de aperfeiçoamentos constantes na metodologia adotada. Há também investimento no diálogo com os alunos, tendo como objetivo orientá-los sobre suas possibilidades de crescimento pessoal, profissional e também em relação ao aprendizado da música. A avaliação pedagógica do processo mantém, assim, uma relação permanente com a pesquisa de avaliação do Projeto de Extensão Escola de Música de Manguinhos, como já fora mencionado.

### **3.4 Instrumentos da pesquisa, análise dos dados gerados e triangulação.**

Destacamos que, no mês de junho do ano de 2011, realizamos uma “observação exploratória” no CPII. Utilizamos o referido termo para designar esse momento de observação inicial do espaço escolar, no momento das aulas de música. Essa observação integrou a fase exploratória da pesquisa. Segundo André (2009, p. 67),

A fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança.

A “observação exploratória” foi uma necessidade nossa como pesquisadora, pois não trabalhamos no Departamento de Educação Musical. Na EMM, atuamos como membro da equipe de apoio pedagógico, por isso, conhecemos melhor e com mais proximidade, o

trabalho desenvolvido. É nossa função realizar a observação das aulas, auxiliando os docentes e alunos nas questões que envolvem o pedagógico. Por atuar de forma mais direta nessa realidade, lidamos com maior facilidade e liberdade entre os professores, alunos, funcionários e outras pessoas que fazem parte desse local.

Sendo assim, nosso objetivo foi conhecer melhor a realidade a ser pesquisada e também ter alguma referência que nos ajudasse a escolher o ano escolar que poderia participar do questionário-piloto. Escolhemos o 9º ano por ser a última série do segundo segmento do ensino fundamental, ou seja, os alunos, já teriam participado de, no mínimo, três anos de Educação Musical no espaço escolar. Dizemos assim, pois uma turma de 9º ano pode ser composta por alunos que ingressaram no colégio no 6º ano (por intermédio de concurso) ou, então, por alunos que já estudam na instituição desde o 1º ano do ensino fundamental (selecionados através de sorteio). Como a grade curricular do CPEI já prevê aulas de música desde o 1º ano ensino fundamental, alguns alunos da turma em que foi realizada a observação exploratória poderiam ter tido aulas de música, no mínimo, há uns 4 anos, e, no máximo, há uns 8 anos.

Foram realizadas quatro “observações exploratórias” no ano de 2012. Não realizamos um registro formal dessas observações, mas sim, alguns apontamentos informais em nosso caderno de registro de observação (uma espécie de diário), a respeito dos elementos trabalhados em aula.

Após o momento de observação exploratória, definimos que as principais fontes de informação seriam os depoimentos escritos, colhidos na forma de questionários aplicados aos sujeitos selecionados para a pesquisa. De acordo com a perspectiva de Freire (2010, p. 35): “Os questionários são ferramentas de pesquisa que envolvem questões a serem respondidas por informantes ou depoentes. As questões devem ter correlação adequada com os objetivos da pesquisa, de forma que efetivamente contribuam para que eles sejam atingidos”. Sendo assim, optamos pelo questionário pelos motivos a seguir:

- a) Possibilita ao pesquisador abranger maior número de pessoas e de informações em curto espaço de tempo do que outras técnicas de pesquisa.
- b) Facilita a tabulação e o tratamento dos dados obtidos, principalmente se for elaborado com maior número de perguntas fechadas e de múltipla escolha.
- c) Com seu uso, o pesquisado tem tempo suficiente para refletir sobre as questões e respondê-las mais adequadamente.
- d) Pode garantir o anonimato e, conseqüentemente, maior liberdade nas respostas, com menor risco de influência do pesquisador sobre elas.
- e) Economiza tempo e recursos tanto financeiros como humanos na sua aplicação. (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 107).

Além das vantagens acima descritas, Moreira e Caleffe (2008) acrescentam, como vantagem, a possibilidade de uma alta taxa de retorno, principalmente se for o professor-

pesquisador que estiver conduzindo essa aplicação e coleta, e, também, a existência de itens padronizados.

Para nossa pesquisa, os itens padronizados foram essenciais, pois as mesmas questões apresentadas aos sujeitos da pesquisa do CPII foram aplicadas aos da EMM. Essa foi uma decisão metodológica importante, pois era nosso desejo analisar e confrontar como um mesmo fenômeno ocorre em espaços de ensino e aprendizado de música com características tão diferentes: enquanto no CPII o estudante do ensino fundamental e médio regular deve cursar de forma obrigatória a disciplina Educação Musical, o aluno da EMM escolhe estudar música, podendo matricular-se em disciplinas que o próprio seleciona, de acordo com o seu interesse. Nos capítulos de análise dos resultados, abordaremos com detalhamento as convergências e divergências observadas.

Foi solicitada a cada instituição uma autorização para realização da pesquisa (ANEXO A, p. 286, e ANEXO B, p. 287). Além disso, todos os respondentes, ou seja, todos os sujeitos ouvidos pela pesquisa concederam uma autorização formal para participação na mesma (ANEXO C, p. 289, e ANEXO D, p. 292). Os alunos menores de idade tiveram a autorização preenchida por um responsável. As autorizações tiveram o objetivo de respaldar a pesquisa e garantir a ética da mesma.

Optamos pela praticidade que envolve o uso do questionário, apesar de sabermos das suas vantagens e limitações. Decidimos, também, não realizar correções nas respostas originadas pelos questionários dos auditórios/oradores envolvidos na pesquisa, ou seja, realizamos a análise sem qualquer tipo de interferência no texto produzido pelos respondentes.

A aplicação dos questionários aos alunos ocorreu no mês de julho de 2013. Vale destacar que, inicialmente, nosso intuito era aplicar um questionário-piloto aos alunos. Devido ao fator tempo, tomamos a decisão metodológica de suprimi-lo, considerando que as perguntas eram suficientemente simples, diretas e objetivas, e que, possivelmente não gerariam dúvidas aos respondentes.

Mantivemo-nos abertos e flexíveis para realizar uma nova aplicação, se avaliássemos necessário, passando, assim, a considerar a primeira aplicação como piloto, caso os alunos não tivessem compreendido os objetivos das questões apresentadas.

Foram aplicados 16 questionários aos alunos: oito alunos do CPII e oito alunos da EMM, pelo fato de cada espaço educacional possuir características diferentes, dentre elas, a organização das turmas, em cada instituição, a seleção dos respondentes cumpriu critérios diferenciados, os quais veremos a seguir.



A seleção dos alunos do CPII cumpriu o seguinte critério: estabelecemos o *campus* São Cristóvão II como o escolhido, por abranger somente turmas do 6º ao 9º ano. Definimos, então, que as turmas que entrariam no sorteio seriam aquelas sob a regência dos dois professores efetivos que ministravam aulas de música em 2013. Posteriormente, decidimos que seriam sorteados dois alunos de cada turma selecionada.

Cabe ressaltar que foram selecionados, na pesquisa, somente os professores efetivos, por considerarmos que os mesmos possuem um maior conhecimento e domínio em relação ao trabalho pedagógico de Educação Musical desenvolvido nessa instituição (imersão na identidade institucional). Também consideramos que os professores efetivos têm um maior compromisso com a realidade escolar, logo, acreditamos que haveria uma maior motivação em participar da pesquisa, pois a mesma poderia trazer contribuições diretas para o seu trabalho na instituição e também para o Departamento de Educação Musical, de forma geral.

Além disso, esclarecemos que, em nossa dissertação, desenvolvida nos anos de 2005 e 2006 e finalizada em 2007, trabalhamos somente com professores contratados (substitutos, temporários), pois não havia professores efetivos atuando nas turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental, no turno da tarde. Sendo assim, agora, nesta tese, foi nosso objetivo ouvir os professores que tinham vínculo permanente com a instituição.

Após a definição do critério, realizamos sorteios entre as turmas de 6º, de 8º e de 9º ano (cada ano escolar separadamente), pertencentes aos professores efetivos, a fim de selecionar a turma de cada ano escolar que teria alunos convidados para a aplicação do questionário. No 7º ano não houve sorteio, porque apenas uma turma tinha aulas com um dos professores efetivos participante da pesquisa. O restante das turmas (tanto de 7º ano como dos outros anos) não foi incluído por terem aulas ministradas por professores contratados.

Após a definição das turmas, sorteamos dois números da chamada (que vai do 1 ao 30). Os números sorteados foram o 3 e o 30. Esses números corresponderam aos alunos que foram convidados em cada turma. Os números sorteados para suplentes foram o 10 e o 17.

Na turma de 9º ano selecionada, tivemos muita dificuldade, pelos seguintes motivos: nem os alunos selecionados para a pesquisa, nem os suplentes desejaram participar. Sendo assim, tivemos de realizar um novo sorteio, até conseguirmos alunos que desejassem participar, trazendo a autorização assinada pelo responsável. Participaram os alunos correspondentes aos números 1 e 26 da chamada. Em suma, tivemos a participação de quatro alunos que estudavam no turno da manhã e quatro, no turno da tarde.

Como a EMM tem uma estrutura diferenciada, em relação ao CPII, a seleção cumpriu outro critério. Vale esclarecer que na EMM há professores bacharéis/licenciados em música e

também profissionais que ainda estão realizando tais cursos. Além desses, há professores que já concluíram o curso de mestrado em música.

Selecionamos para a nossa investigação somente os professores que já eram licenciados até o momento da realização da pesquisa de campo (primeiro semestre de 2013 e início do segundo). Sendo assim, foram selecionados quatro professores da EMM.

Pelo fato de a EMM ser recente – somente a partir de 2011 tivemos a construção de um data-base contendo o bimestre em que os alunos ingressaram e saíram da escola, além das disciplinas que já foram e ainda estão sendo cursadas – e, também, de haver uma transitoriedade dos alunos no referido espaço escolar – o que é comum em cursos desse caráter –, solicitamos aos professores que indicassem os quatro alunos mais antigos da EMM que estavam cursando a(s) disciplina(s) dos mesmos, no momento. Os alunos indicados tinham mais de um ano de participação na EMM.

As perguntas aplicadas aos alunos de ambas as instituições foram:

- 1) A música é importante para você? ( ) sim ( ) não. Por quê?
- 2) Você considera importante aprender música neste colégio (nesta escola)? ( ) sim ( ) não. Por quê?
- 3) Quais aperfeiçoamentos você considera que o ensino de música desta instituição poderia ter?
- 4) Você gostaria de fazer outros comentários e/ou observações sobre o ensino de música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Por quê?

A diferença entre o questionário dos alunos do CPII e o dos alunos da EMM foi a seção de informações gerais, na introdução do questionário. Como a estrutura de funcionamento e a grade curricular de ambas as instituições são diferentes, as questões iniciais que foram apresentadas contemplaram tal fato (vide ANEXO E, p. 294).

Ambos os questionários solicitaram a data do preenchimento, idade e ano de entrada na instituição. Mas, para os alunos da EMM, foram perguntadas as disciplinas que os mesmos cursavam em 2013 e que já cursaram antes. Além disso, perguntamos para esses alunos se eles já tocavam algum instrumento antes de ingressar na EMM.

Para os alunos do CPII, sentimos, no momento da aplicação, a necessidade de perguntar se os mesmos tocavam algum instrumento (além da flauta-doce, que é o instrumento musical privilegiado de trabalho na disciplina Educação Musical, nessa instituição). Sendo assim, pedimos para que os alunos registrassem essa informação na parte de trás do questionário.

Essa seção de informações, de cunho mais geral, serviu para que conhecêssemos melhor nossos respondentes, já que não realizamos um período de observação nessas turmas.

Acreditamos que o questionário pode ser um instrumento valioso à investigação qualitativa e que o seu sucesso está na forma de aplicação. Nós fizemos a aplicação do questionário aos alunos nos dois espaços educacionais de pesquisa. No CPII, foi-nos destinado o último tempo de cada turno. Consideramos que, para o preenchimento do questionário, o tempo destinado foi satisfatório.

Esclarecemos que o objetivo de nossa pesquisa foi informado aos respondentes e que explicamos aos mesmos a importância das suas respostas para o aperfeiçoamento de nossa prática docente no CPII. Tentamos motivar os alunos, mostrando o apreço que tínhamos por seus argumentos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Alguns alunos relataram que se sentiram à vontade preenchendo o questionário (ou seja, registrando suas respostas), outros, que se sentiriam melhor respondendo oralmente. Assim, constatamos que esse é um processo normal que ocorre no desenvolvimento da pesquisa, porque nem todos os instrumentos atendem de forma completa a todos os participantes e a heterogeneidade é uma das características dos auditórios e também dos oradores.

Oliveira e Lemgruber (2011, p. 42) consideram que o auditório heterogêneo

[...] se caracteriza justamente pela diversidade dos pressupostos admitidos. Nele, o orador não fala – ou escreve – para seus pares. Já se disse que é perante o desafio de persuadir um auditório constituído por elementos bastante heterogêneos, os quais devem ser decompostos para serem tocados pela argumentação, que se revela o grande orador. Não seria, aliás, essa uma qualidade do bom professor, capaz de envolver alunos com diferentes interesses, ritmos de aprendizagem, valores culturais? Apesar de se falar em “turmas homogêneas”, a sala de aula pode ser vista como um auditório heterogêneo por excelência.

Na EMM, os procedimentos de aplicação foram os mesmos que no CPII. A única diferença é que o tempo foi mais flexível. Não havia um controle do tempo, como no CPII. Alguns alunos preencheram o questionário antes de a aula iniciar, outros, após a mesma. Isso ocorreu devido ao fato de a estrutura administrativa e pedagógica ser diferenciada na EMM. Destacamos que somente dois alunos tiveram de participar em um dia do recesso de julho, para finalizarmos a aplicação.

De forma geral, os alunos das duas instituições foram muito participativos. Alguns deles teceram comentários acerca das aulas, durante o preenchimento, comentários estes que foram registrados como observações livres, pela pesquisadora, podendo servir como complemento eventual às análises. Ao final do preenchimento, a pesquisadora leu cada resposta, a fim de dirimir com os próprios alunos algumas dúvidas.

Os questionários foram enviados aos professores, por e-mail, no mês de junho. Decidimos usar esse recurso porque seria mais prático para eles responderem. Também tentamos motivar os docentes a participarem, usando os mesmos argumentos apresentados aos alunos, ou seja, esclarecemos aos professores que seus argumentos poderiam auxiliar no aprimoramento da prática da instituição.

Assim como os alunos, os professores das duas instituições foram muito receptivos e participativos. Destacamos que os professores da EMM estão habituados a participar de pesquisas, pelo fato de o projeto ser um objeto de várias produções acadêmicas, ou seja, a participação deles não constitui uma novidade.

As perguntas aplicadas aos professores foram praticamente as mesmas aplicadas aos alunos. Só houve uma modificação na pergunta de número dois. Ao invés de perguntarmos “Você considera importante aprender música neste colégio (nesta escola)?”, substituímos o verbo “aprender” pelo verbo “ensinar” (consultar ANEXO F, p. 297).

Os últimos questionários foram aplicados aos representantes das instituições (vide ANEXO G, p. 299), almejando obter um recorte da visão institucional. No CPII, convidamos somente a Chefe do Departamento de Educação Musical. Cabe observar, que um dos professores efetivos que participou da pesquisa no CPII era o Coordenador de Educação Musical do segundo segmento. Nesse caso, incluímos sua fala na categoria dos professores e preferimos deixar somente o discurso da Chefe do Departamento de Educação Musical, que atuava em 2013, representando a “voz” institucional. O questionário foi enviado para a mesma no mês de setembro por e-mail.

Já na EMM, convidamos para participarem da pesquisa: a Coordenadora Administrativa e um dos membros da equipe de apoio pedagógico, representando a coordenação pedagógica da mesma, pois, por motivos éticos, a coordenadora pedagógica da EMM não poderia participar da investigação, já que é co-orientadora deste trabalho de tese. O questionário foi enviado à Coordenadora Administrativa em setembro enquanto o do membro da equipe de apoio pedagógico, em junho, juntamente com os demais professores. Ambos foram enviados por e-mail.

Esclarecemos que os questionários aplicados a Chefe do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II ao membro do apoio pedagógico foram semelhantes aos dos professores, devido ao fato de os mesmos também serem docentes. Porém, ainda que os questionários fossem semelhantes, solicitamos aos respondentes que, além de pensarem em suas atribuições como docentes, considerassem a função pedagógica exercida por eles naquele momento.

Pelo fato de a Coordenadora Administrativa da EMM não ter formação acadêmica na área de música, seu questionário sofreu pequenas alterações. Eis as perguntas:

- 1) A música é importante para você? ( ) sim ( ) não. Por quê?
- 2) Você considera importante a presença do ensino de música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Por quê?
- 3) Quais aperfeiçoamentos você considera que a Escola de Música de Manguinhos poderia ter?
- 4) Você gostaria de fazer outros comentários e/ou observações sobre a Escola de Música de Manguinhos? ( ) sim ( ) não. Por quê?

Utilizamos como fonte de informações para as análises, além dos Projetos Político-Pedagógicos de ambas as instituições, que mereceram atenção especial, documentos de ambas as instituições, tais como: portarias, ementas das disciplinas, apostilas, conteúdos programáticos e competências do ensino final (anos finais do CPII). As fontes documentais nos auxiliaram na contextualização do estudo de caso. “Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 2004, p. 28).

Consideramos que os documentos, em certa medida, trazem também a voz das instituições sobre o ensino de música. Enfatizamos que nosso objetivo foi analisar possibilidades de negociação de distâncias reveladas pelos argumentos de alunos, professores e instituições de ensino (pela voz de alguns representantes selecionados) que ora são tomados como auditório e ora, como oradores.

Os documentos não são tratados, nas pesquisas subjetivistas como portadores de verdades absolutas. As informações obtidas através de documentos escritos (ou outros), nessas pesquisas, são levantadas, sistematizadas e interpretadas pelo pesquisador, com base no referencial teórico adotado, ou, conforme os dados se revelem, novos referenciais podem ser requisitados (FREIRE, 2010, p. 41).

A triangulação dos dados foi adotada como estratégia essencial, pois os instrumentos de pesquisa permitiram que propiciássemos vozes aos alunos, aos professores e aos representantes institucionais, ou seja, aos sujeitos diretamente envolvidos nas ações de aprender e ensinar música. Assim, além de se constituírem como auditórios, os mesmos também são concebidos como oradores. Segundo Freire (2010, p. 32):

A triangulação é uma técnica metodológica que visa a ampliar o leque de informações (dados), colocando informações provenientes de diferentes fontes em interação, na interpretação realizada pela pesquisa. Diferentes fontes de informação (sujeitos internos ou externos ao processo, documentos escritos etc.) propiciam diferentes ângulos de visão e, portanto, favorecem o aprofundamento e o enriquecimento das conclusões de pesquisa, o que torna a triangulação uma estratégia metodológica interessante para as abordagens qualitativas em especial.

Ainda a respeito da triangulação, Yin (2010, p. 143) observa que

O uso de múltiplas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. [...] Assim, qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo um modo corroborativo.

Esse autor acrescenta que “Com a triangulação dos dados, os problemas potenciais de validade do constructo também podem ser abordados, porque as múltiplas fontes de evidência proporcionam, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenômeno” (Ibid., p. 144).

Os argumentos dos alunos e professores desta pesquisa foram tomados não como “objeto” de pesquisa, mas como agentes na construção da mesma. Esses pontos de vista foram também confrontados com os argumentos dos representantes institucionais que exercem o cargo de chefia e coordenação na instituição de ensino a que estão vinculados (Chefe do Departamento do CPII, Coordenadora Administrativa e membro da equipe de apoio pedagógico da EMM), representando assim a voz da instituição. Além disso, como já abordamos, outros documentos das instituições também foram utilizados para ampliar a nossa visão acerca do ensino e aprendizagem de música e acrescentar novas informações na triangulação dos dados.

Vale ressaltar que, devido ao tempo e a questões referentes à autorização do uso dos argumentos e imagens, nem sempre conseguimos utilizar múltiplas fontes de evidência. Todavia, consideramos que as fontes de informação possíveis – a observação, ainda que inicial, os questionários trazendo os argumentos dos alunos, dos professores, dos representantes e dos documentos institucionais – permitiram-nos triangular os dados de modo satisfatório.

Neste momento, esclarecemos, em linhas gerais, o tratamento dado aos argumentos gerados pelos questionários, pois o mesmo será realizado de forma aprofundada no próximo capítulo desta tese. Para concluir a metodologia, lembramos o tipo de análise realizada e as categorias escolhidas para fundamentar este trabalho.

As respostas oriundas dos questionários foram submetidas à análise retórica dos argumentos trazidos pelos mesmos, bem como pelos documentos. Vale lembrar que, nesta pesquisa, a retórica está sendo compreendida como um campo teórico que suscita articulações, além de ser uma ferramenta metodológica de interpretação dos argumentos trazidos pelos diversos auditórios.

Segundo Oliveira, a retórica pode ser vista

[...] como um campo de pensamento que possibilita fazer reflexões e análises sobre os fenômenos humano-sociais. Afastando-nos da visão corriqueira que situa a

retórica como artifício destinado a ludibriar o outro, procuramos mostrar que, ao contrário, ela se constitui em ferramenta singular para a apreciação de discursos orais ou escritos (2011a, p. 17).

Perelman e Olbrechts-Tyteca iniciam um movimento de “virada retórica”, com a reabilitação das opiniões, denominando sua teoria de “Nova Retórica”. Sobre a articulação entre a educação e a Nova Retórica, Oliveira (2011b, p. 101) aponta que,

Como a educação é um processo complexo que envolve indivíduos com visões de mundo (valores, crenças, interesses, etc.) diferentes, não cabe pensá-la apenas como reprodutora de uma ordem social excludente nem como construtora da emancipação dos excluídos e de uma sociedade plenamente justa e democrática. Nessa perspectiva, a Nova Retórica, além de fornecer elementos para o estudo das práticas argumentativas presentes na relação entre os oradores e auditórios envolvidos nos processos educativos, permite analisar as teorias pedagógicas ou, mais propriamente, os discursos veiculados por elas.

Além de relacionarmos os argumentos às categorias da nova retórica, articulamos os mesmos a outras categorias vindas da educação e da educação musical, que foram expostas e discutidas no segundo capítulo desta tese, a fim de negociar as distâncias (MEYER, 2002) entre as questões do aprender e ensinar música em dois ambientes diferenciados.

Como ferramenta singular, a análise retórica é um trabalho investigativo que usa como matéria prima o discurso, ou, para nos valermos da categoria perelmaniana, o argumento. A análise retórica procura exercer uma função mediadora. Conforme aponta Meyer (2005, p. 22), “para que surja uma nova questão, é preciso haver necessariamente uma mediação por meio da qual resulte problematizado o que estava fora de questão”.

A todo o momento negociamos distâncias por conta de uma questão posta ou um problema apresentado. Nesse intuito, a análise retórica

[...] busca estabelecer linhas de diálogo, pondo em destaque um “algo” que se ofereça como ponto polêmico. Naturalmente, a percepção desse “algo” é, em si mesma, polêmica, fazendo com que a análise retórica não tenha a pretensão de dar a última palavra sobre o que é focalizado. Seu propósito maior é tratar o discurso de outrem como problema e, embora para o orador geralmente não haja mais questões a colocar, porquanto julga que suas teses respondem a todas, isso não significa que para outros interlocutores tais respostas não possam ensejar novas questões [...] (OLIVEIRA, 2011a, p. 22).

Tal análise foi realizada utilizando as categorias apresentadas pelo *Tratado da argumentação* escrito por Perelman e sua assistente de pesquisa, Olbrechts-Tyteca. As principais categorias para a análise retórica dos argumentos já foram esclarecidas no primeiro capítulo desta tese. As mesmas não têm como objetivo engessar o nosso olhar, a nossa visão em relação ao fenômeno estudado, são apenas uma forma de organização, um caminho para nos dar pistas em relação aos significados subjacentes aos argumentos.

Em relação à análise retórica dos argumentos, ressaltamos que será aprofundado no próximo capítulo o trabalho realizado. Porém, em linhas gerais, conseguimos perceber algumas “tendências” nos questionários dos alunos, o que nos motivou a organizá-los em conformidade com as mesmas. Sendo assim, nosso objetivo foi analisar e categorizar tais realizando recortes dos argumentos apresentados por eles. Juntamente com a análise retórica, trazemos nossas impressões e tecemos articulações com os autores que fundamentaram esta pesquisa, pensando nas contribuições para a educação musical.

Em relação aos professores, preferimos empreender a análise retórica respondente por respondente, pois o quantitativo era menor e pelo fato de os argumentos caminharem por diferentes direções.

Ao analisarmos os argumentos, consideramos o caráter dinâmico do conceito de cultura (por mais que a palavra esteja no singular, nossa compreensão da mesma é plural), entendendo a mesma como uma representação simbólica e como uma manifestação que surge a partir das relações culturais (SANTOS et. al., 2011; BLACKING, 2007).

Além de considerarmos o dinamismo do conceito de cultura, realizamos a análise retórica admitindo que a cultura, a música e a sociedade são instâncias intimamente relacionadas. Ressaltamos, ainda, que a música está sendo concebida como um fenômeno produzido pela sociedade e suas culturas (QUEIROZ, 2005) e que música e sociedade se relacionam dialeticamente (FREIRE, 2011). Foi possível empregar um olhar dialético na análise dos diferentes depoimentos sobre as aulas de música, pois as mesmas integram necessariamente uma trama contraditória conflituosa – com os seus aspectos histórico-sociais e multiculturais.

Nessa perspectiva, relacionamos os argumentos apresentados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa aos pressupostos e princípios (diretrizes) para o ensino da música propostos por Freire (2011), às funções sociais da música propostos por Merriam (1964), aos usos e recursos da música concebidos por Sekeff (2007) e às categorias da Nova Retórica, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Reboul (2005), Oliveira (2010, 2011a, 2011b), Lemgruber e Oliveira (2011).

Percebemos ao longo das análises que há um diálogo permanente entre as culturas dos auditórios. Sendo assim, ao analisar criticamente esse diálogo, percebendo hibridismos e como isso se processa nas aulas de música, remetemo-nos às reflexões do multiculturalismo (CANEN, 2000, 2001, 2002, 2007; GONÇALVES; SILVA, 2002; PENNA, 2010). Sendo assim, podemos ousar que a análise dos resultados apresentados no próximo capítulo tem um potencial multicultural (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001).



Como nossas reflexões envolveram o Projeto Político-Pedagógico que contém a proposta curricular da escola, valemo-nos das reflexões apresentadas por Moreira e Silva (2011), que consideram o currículo como um artefato sociocultural e histórico, que não deve ser visto como um elemento neutro, inocente e desinteressado, mas impregnado de relações de poder. Também consideramos o pensamento de Macedo (2003, 2004), que argumenta em prol da flexibilização curricular, propiciando espaço às múltiplas culturas existentes no âmbito escolar e compreendendo o currículo como um híbrido cultural.

Além disso, objetivamos que os resultados alcançados a partir das análises e articulações realizadas sirvam de subsídios para outros contextos semelhantes. Tal fato nos remete às generalizações, não às que são empreendidas nas pesquisas quantitativas, mas às que são realizadas no seio das pesquisas qualitativas.

Yin (2010) concebe que sempre é possível criar hipóteses que possam ser aplicadas em outros contextos, processo denominado por ele de replicação. Caso essas hipóteses possam ser reiteradamente confirmadas, generalizações podem ser feitas para situações similares. Sendo assim, temos uma “generalização analítica”. Em outras palavras, quando uma teoria previamente desenvolvida pode ser utilizada como uma espécie de “padrão”, com o qual são comparados os resultados empíricos gerados pelo estudo de caso, temos, segundo Yin (2010), uma “generalização analítica”.

Já Stake (2005) traz-nos o conceito de “generalização naturalística”, que, nesse caso, possibilitaria ao leitor analisar a transferência dos resultados encontrados num determinado contexto para outro semelhante. Sobre a “generalização naturalística” conceituada por Stake (2005), Alves-Mazzotti (2006, p. 650) aponta que esse autor propõe “uma mudança de perspectiva”, sugerindo que

ao invés de assumir a responsabilidade de definir para que populações e/ou contextos os resultados obtidos podem ser generalizados, o pesquisador deixe essa decisão para o leitor. Este, ao se deparar com a descrição detalhada dos sujeitos, das relações que mantêm entre si, de seus comportamentos e das situações em que ocorrem, enfim, com uma “descrição densa” do caso, decidirá se as interpretações, hipóteses, insights apresentados naquele estudo podem ser aplicados ao caso de seu interesse.

Stake (2005) defende que o pesquisador não deve ter uma preocupação excessiva com a generalização, pois tal fato pode contribuir para que a atenção do pesquisador se volte para outra questão, ao invés do aprofundamento do caso. Sendo assim, segundo o autor, a generalização não deveria ser uma “exigência” realizada a toda e qualquer investigação.

Yin e Stake negam que generalizações estatísticas possam ser empreendidas a partir dos estudos de caso, porém nenhum dos dois autores nega que é importante ir além do caso,

tanto que cada um sugeriu uma forma própria de conceber o processo de generalização, em se tratando de estudos de caso, ambas coerentes e consistentes, a nosso ver, propiciando assim a ampliação do conhecimento.

Vale destacar que, apesar de trazermos a questão da generalização, neste texto de metodologia, nosso intuito foi o de apresentar uma vertente que possa ser concebida em relação aos resultados da pesquisa (em linhas gerais), e não de abirmos um debate sobre até que ponto as conclusões de uma pesquisa são passíveis de generalização ou não. Nosso objetivo principal foi o de compreender a realidade do porquê de aprendermos e do porquê de ensinarmos música, segundo a perspectiva docente, discente e institucional nos campos de pesquisa delimitados.

Para finalizar este capítulo, destacamos que os resultados obtidos serão compartilhados, na medida do possível, com todos os auditórios que foram envolvidos na pesquisa, na tentativa de trazer para a realidade prática a aplicação das conclusões geradas por esta investigação.

## **4 O QUE ABORDAM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS?**

### **4.1 Considerações iniciais**

Prosseguimos, neste momento, com a análise dos dados de nossa pesquisa. Para fundamentar nossas reflexões, decidimos realizar em primeiro lugar a análise de alguns elementos dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das duas instituições em que a pesquisa foi desenvolvida: o Colégio Pedro II e a Escola de Música de Manginhos.

Percebemos que em algumas situações os respondentes reportavam-se a elementos que são subsidiados por esses documentos. Assim, concluímos que seria mais esclarecedor para o leitor iniciar com a apresentação e análise dos referidos documentos.

Além disso, trazer os documentos das instituições envolvidas permite que façamos uma triangulação dos dados de maneira mais sólida com os argumentos trazidos pelos alunos, professores e representantes institucionais, já que os mesmos podem subsidiar nossas reflexões, complementando informações e aprofundando outras.

Na referida análise, apresentamos alguns elementos de cada PPP e, ao final, algumas considerações sobre os dois projetos, articulando-as, na medida do possível, a algumas categorias e a alguns autores centrais em nosso trabalho.

Iniciaremos pelo PPP do CPII e, posteriormente, enveredaremos pelo da EMM. Ambos os documentos constam dos anexos desta tese (ANEXO H, p. 302, e ANEXO J, p. 323).

### **4.2 Sobre o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II**

A respeito do PPP do CPII, abordaremos sucintamente um pouco da sua história e organização, para posteriormente, determo-nos na parte que trata especificamente da Educação Musical do segundo segmento do ensino fundamental. Decidimos realizar esse recorte pelo fato de os alunos selecionados para a pesquisa fazerem parte desse segmento.

O PPP do CPII foi publicado no ano de 2002. Após a publicação, o documento sofreu, ao longo dos anos, modificações geradas por discussões do corpo docente que acontecem frequentemente nos colegiados, reuniões de coordenadores, reuniões das equipes de Educação Musical de cada *campus* e reuniões com as equipes de cada segmento de ensino, realizadas para avaliar, revisar e atualizar o documento.

Ressaltamos que, após esse ano, o CPII começou a oferecer a Educação Infantil e o Ensino Médio Integrado, que, obviamente, não apresentam registro no PPP de 2002.

Sendo assim, o referido PPP está dividido em sete capítulos: no primeiro capítulo, temos o histórico da escola; no segundo, a caracterização da mesma; no terceiro, a análise da realidade; no quarto, os fundamentos do Projeto, no quinto, a proposta curricular para cada segmento; no sexto, a estrutura curricular e, por último, temos o sétimo, que trata sobre a avaliação.

Destacamos que os departamentos possuem autonomia para promover mudanças que para se consolidarem, devem ser apreciadas e referendadas pelos colegiados. As principais mudanças que aconteceram durante o ano estão relacionadas às competências e aos conteúdos programáticos trabalhados pela disciplina Educação Musical nos diferentes segmentos (educação infantil, primeiro segmento, segundo segmento e ensino médio).

O programa de cada disciplina é, portanto, discutido e compartilhado com todos os professores do departamento, numa construção coletiva. Algumas equipes já produzem, inclusive, material didático-pedagógico próprio, para uma ou outra série, e a maioria complementa a adoção do livro didático com material próprio (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 68).

Acerca dos fundamentos teórico-filosóficos, em linhas gerais, o PPP assume que tem como projeto desenvolver e formar integralmente o indivíduo, transformando-o em cidadão pleno para atuar na sociedade. Sendo assim, a instituição está organizada e estruturada não apenas para ser um espaço de conhecimento, mas também um espaço de relações que propicia o desenvolvimento da autonomia, por intermédio da liberdade de expressão e pluralidade de pensamento. O projeto também destaca a construção da individualidade, que seria a consciência que o indivíduo deve ter de si próprio, de sua subjetividade e peculiaridades. Assim, em linhas gerais, mostra-se de acordo com as orientações filosóficas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

O PPP também aponta para a necessidade de a instituição adequar-se às realidades do aluno, do professor e também da sociedade, estimulando a participação de todos os envolvidos, favorecendo assim, o trabalho coletivo, o aprendizado em conjunto.

Em linhas gerais, o público-alvo do CPII é bem variado, sendo composto tanto por alunos que apresentam dificuldades e carências nos aspectos socioeconômicos e educacionais, quanto por alunos que possuem melhores condições nesses aspectos. Alguns alunos moram próximo ao Colégio, enquanto outros, mais distante. Muitos alunos são usuários de transportes particulares, que são contratados para realizar o deslocamento para o seu *campus*

de destino. Destacamos que, pelo fato de o PPP ser do ano de 2002, os dados sobre as condições socioeconômicas dos alunos estão desatualizados, por isso, eles não foram abordados neste tópico.

A respeito do objetivo do CPII, a instituição assume o seguinte compromisso: “a formação de cidadãos críticos, orientados para a cooperação igualitária, ética, mais fraterna e solidária e que saibam buscar ou encontrar soluções para os seus problemas, os que afetam nossa sociedade e, numa perspectiva mais ampla, o mundo em que vivemos” (Ibid., p. 67).

O PPP, além de conceber a escola como espaço de conhecimento e de relações, considera que a aprendizagem é permeada pela cultura e por relações de poder. Sendo assim, a escola seria um espaço de cultura. O PPP menciona o conceito de cidadania cultural que, segundo Chauí (1994), é o entendimento de que a cultura deve ser concebida como um direito do cidadão, um legado comum a toda e qualquer camada da sociedade, sendo assim, “a formação da cidadania consciente do cidadão [...] passa necessariamente pela universalização dos benefícios da cultura” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 68).

A respeito dos fundamentos metodológicos, visualizamos que não há uma referência explícita de concepções ou referência a autores nessa seção. Dos elencados no PPP, damos destaque: ao desenvolvimento de uma metodologia com enfoque na construção da aprendizagem, em que o docente é visto como um cooperador do aluno na elaboração do(s) significado(s) dos conceitos, a postura interdisciplinar frente aos conhecimentos trabalhados nas diferentes disciplinas e a contextualização dos conhecimentos de acordo com a realidade e questões socioculturais vivenciadas pelos alunos.

Tratando da proposta metodológica do CPII, o PPP enfatiza que o essencial é preocupar-se no “para que se aprende” e no “como se aprende” ao invés de priorizar “o que se aprende”. Sendo assim, evita-se o “estoque de informações” e busca-se atingir o significado que o conhecimento possui. Neste intuito, o PPP (Ibid., p. 69) contempla os seguintes procedimentos metodológicos:

- considerar o conhecimento já possuído pelo aluno, construído a partir de sua própria prática social (conhecimento espontâneo, concepções prévias);
- a partir do interesse do aluno, de sua vontade de conhecer e descobrir os segredos do mundo natural e social onde se insere, oferecendo-lhe oportunidades de desvendá-los e com eles estabelecer novas relações;
- propor situações desafiadoras que sejam significativas para os alunos
- utilizar sistematicamente atividades onde predominem a efetiva participação do aluno, sua criação e a busca de soluções [...]
- desenvolver a capacidade crítica e de reflexão do aluno de forma interativa e dinâmica;
- estimular as potencialidades do aluno, tornando o capaz de (e, para isso, permitindo-lhe) avaliar situações, fazer escolhas, levantar hipóteses e tomar decisões; e

- adotar a concepção de avaliação como processo contínuo, formativo, predominantemente qualitativo, permeado por relações democráticas [...]

A partir desses procedimentos, entendemos que é tarefa do educador propiciar que o aluno tenha uma participação ativa em sua aprendizagem, tornando-se um indivíduo competente, autônomo e consciente de sua cidadania. O PPP também valoriza o conhecimento que ele adquiriu em seu dia a dia seja valorizado, rejeitando a ideia de que o mesmo é uma “tábula rasa”. Além disso, concebe a avaliação como permanente e dinâmica e não sendo somente fruto de alguns momentos específicos.

Após apresentar e discutir os fundamentos teórico-filosóficos e metodológicos, o PPP apresenta o objetivo da instituição:

Formar cidadãos críticos, eticamente orientados para o respeito às identidades, politicamente comprometidos com a igualdade, esteticamente sensíveis à diversidade, dotados de competências e de valores capazes de mobilizá-los para a intervenção responsável da sociedade (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 70).

Salientamos que o PPP do CPII aborda competências transdisciplinares a serem trabalhadas com os alunos, sobre as quais não iremos discorrer neste texto.

O PPP indica que a prática musical no CPII considera o “som” como conceito fundamental. Os parâmetros do som são trabalhados através dos temas gerados/módulos temáticos para que os alunos desenvolvam as competências musicais propostas.

Os temas geradores/módulos temáticos seriam: o folclore, o canto, o tonalismo, a mídia e a indústria cultural, a música de massa, a ecologia acústica, a profissão de músico, a música e a palavra, o modalismo, o jazz, o corpo e a música, a paisagem sonora, a música eletrônica, a música étnica, as fontes sonoras, os eventos, as festas e as datas, o serialismo e a música concreta. Os temas são abordados e aprofundados de modo diferenciado em cada ano escolar, podendo gerar desdobramentos e diálogo com outras disciplinas.

Ao longo da leitura da proposta, observamos que o CPII valoriza o vocabulário musical e o uso da linguagem musical “oficial”. Sua utilização deve ser realizada de forma correta, tanto no oral, quanto na grafia. Os elementos a serem trabalhados estão elencados no PPP que podem ser consultados na seção de anexos da tese, “Quando interpretando, improvisando, compondo, ouvindo e apreciando, os alunos devem ser estimulados a perceber, reconhecer, internalizar e expressar-se, fazendo variado uso musical e artístico dos elementos musicais definidos” (Ibid., p. 178).

Após destacar alguns aspectos gerais do Projeto Político-Pedagógico da instituição, passaremos a tratar especificamente da disciplina Educação Musical, enquanto componente

curricular do segundo segmento do Ensino fundamental. Detemo-nos neste segmento pelo fato de os alunos e professores envolvidos na pesquisa pertencerem a ele.

O texto de apresentação da disciplina Educação Musical do segundo segmento do Ensino Fundamental aborda a função, importância e o significado da música na educação básica.

Sobre a função da música, o PPP considera que a música é uma linguagem estruturada e organizada de acordo com cada cultura, constituindo um fato histórico e social. O mesmo ainda considera que anteriormente o fazer musical não era algo democrático, ou seja, estava restrito a atividades extraclasse para alunos que tinha “talento” musical, ou então, a atividades comemorativas do calendário, a nosso ver, tendo um caráter folclórico, segundo Canen (2007). A música também funcionava como um “pano de fundo” para as atividades que eram valorizadas pela sociedade ou como momento de liberação emocional ou relaxamento.

O PPP indica que a inclusão da Música na educação básica se dá “por envolver aspectos cognitivos, afetivos, sensoriais e motores” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 174), devido aos seus “conteúdos de natureza figurativa e simbólica” (SANTOS, 1994, p. 21) e também por suas “características estruturais, históricas, antropológicas e semiológicas” (COSTA, 1994, p. 15).

O PPP considera que a tarefa do educador seria

[...] abrir espaços onde a emoção seja a base de condutas que resultem em interações recorrentes, espaços nos quais aceita-se o outro como legítimo [...] propiciar um diálogo no qual o limite dessa aceitação seja tão amplo que possa envolver inúmeras culturas num projeto comum, como um desejo básico de convivência, que é o nosso âmbito de liberdade e a nossa referência para agir com responsabilidade social (COLÉGIO PEDRO II, Op. Cit., p. 174).

O texto apresenta as competências gerais do componente curricular Educação Musical para todos os segmentos e, logo em seguida, as competências específicas do segundo segmento ensino do fundamental, que são:

- compreender e respeitar a diversidade de manifestações musicais;
- vivenciar de modo criativo os elementos da linguagem musical;
- desenvolver a sensibilidade estética e a percepção e imaginação auditivas;
- aumentar a sensibilidade com relação aos valores nacionais;
- ampliar qualitativa e quantitativamente suas experiências sensoriais, afetivas e cognitivas (Ibid., p. 175).

Por fim, o PPP apresenta as competências para os diferentes anos escolares, organizadas de acordos com os seguintes eixos:

- Reconhecimento de elementos / conceitos estruturais / ouvir e apreciar;
- Trabalho de criação / improvisar e compor;
- Pensamento crítico / contextualização.

Em documentos mais recentes, os eixos sofreram pequenas alterações na nomenclatura, como podemos ver a seguir:

- Escutar e apreciar;
- Improvisar, compor e executar;
- Contextualizar.

O PPP observa que os eixos não devem constituir hierarquias, mas devem coexistir de forma integrada.

Em linhas gerais, o primeiro eixo trata do reconhecimento auditivo de aspectos relativos aos parâmetros do som e os elementos da linguagem musical que aparecem no repertório trabalhado.

O segundo eixo aborda a experimentação e a exploração do potencial sonoro e também expressivo de instrumentos musicais, de outras fontes sonoras e de elementos da linguagem musical.

Por fim, o terceiro eixo envolve o conhecimento das manifestações musicais da própria cultura e de outras, propondo criticar e refletir a respeito dos processos culturais, políticos, econômicos e sociais que as envolvem.

Ressaltamos que no PPP de 2002 havia competências específicas indicadas para cada eixo. Na última atualização do documento, cada eixo continua tendo as competências específicas para cada eixo, apresentando também os conteúdos que devem ser trabalhados.

Como são muitas competências, as mesmas encontram-se na seção de anexos da tese (ANEXO I, p. 317). Nela apresentaremos as competências referentes ao PPP de 2002 e a última versão disponibilizada pela Chefia do Departamento de 2013.

Em relação aos procedimentos metodológicos, recortamos alguns princípios que aparecem no texto do PPP:

A formação de conceitos musicais deve, então, partir da experiência que o aluno traz de seu cotidiano [...] Situações pedagógicas devem ser pensadas para estimular o aluno a desenvolver a audição interna [...] fazendo que a música escrita na partitura tenha vida própria e autonomia tamanha capaz de viver em nossa imaginação. O desenvolvimento do conhecimento musical se baseia pela vivência do fato sonoro, na experiência musical concreta [...] É fundamental que a experiência musical se dê pela vivência individual e, sobretudo, pela vivência coletiva [...] Os alunos deverão vivenciar atividades que se relacionem diretamente com a música por meio da exploração, improvisação, interpretação e composição, permeadas pela audição consciente e apreciação crítica, de modo que o aluno possa manifestar livremente sua criatividade. O ambiente da aula de música deve ser um espaço/tempo privilegiado, rico de impulsos e estímulos [...] para que o aluno manifeste sua originalidade e criatividade (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 177).



#### 4.3 Sobre o Projeto Político-Pedagógico da Escola de Música de Manguinhos

Trataremos, neste momento, do Projeto Político-Pedagógico da EMM. Lembramos que o documento completo consta dos anexos deste trabalho.

O público-alvo da EMM é a comunidade de Manguinhos, que além de apresentar dificuldades e carências socioeconômicas e educacionais, vivencia cenários de violência.

A partir disso, a EMM torna-se uma opção que pode contribuir para a superação das dificuldades anteriormente citadas, já que seu objetivo é oferecer ensino de música livre ou pré-profissionalizante gratuito a crianças, jovens e adultos, proporcionando a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos, atuantes e mais completos, sob os mais variados aspectos, gerando possibilidades de transformação individual e social.

Segundo o PPP da instituição,

A intervenção do projeto pode apontar outros rumos para a vida desses indivíduos, bem como contribuir diretamente para a construção da cidadania mais consistente, através de uma atuação positiva na formação deles. Além disso, o modelo de trabalho desenvolvido pode servir como piloto para futuros projetos similares que venham a contribuir para a transformação de outras situações sociais, no Rio de Janeiro (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2013, p. 6).

A EMM também se propõe a integrar os cursos de Graduação e Pós-graduação da UFRJ, servindo de campo de pesquisa sobre métodos de ensino de música (preferencialmente os que interagem procedimentos informais, não formais e formais) para os estudantes que participam desse projeto de extensão. Assim, o projeto pretende promover a interligação entre ensino, pesquisa e extensão. Vale ressaltar que o quantitativo de horas de atuação na EMM é computado como horas de atividades livres para a carga horária dos licenciandos, integrando o currículo dos mesmos. Além disso, os licenciandos devem cumprir a disciplina Iniciação à Pesquisa II/Escola de Música de Manguinhos, que objetiva conduzir projetos individuais de pesquisa sobre a prática docente desses professores.

O espaço da EMM permite com que estudantes de Graduação, de Pós-graduação e também professores que já são formados aprimorem e ampliem sua formação profissional, para atuar da melhor forma possível no mercado de trabalho, contando, para isso, com o apoio da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

Tanto a união entre ensino, pesquisa e extensão, quanto o aperfeiçoamento docente reafirmam o papel social que a universidade deve ter, formando profissionais comprometidos com a transformação social, ultrapassando, assim, os limites de seus muros.

A concepção que embasa teoricamente o PPP da EMM e também a metodologia do trabalho desenvolvido é a crítico-social dos conteúdos, de inspiração dialética e a pós-

moderna de educação, cujos alicerces estão na fenomenologia e na dialética (GIROUX; SIMON, 1995; DOLL, 1997; POURTOIS; DESMET, 1999; FREIRE, 1997, 1998, 2007, 2011; SOUZA, 2000; PERRENOUD, 1999, 2004; SILVA, 2004; PENNA, 2005; SANTOS et al., 2011).

O projeto também busca a permeação de métodos de ensino de música e procedimentos formais, não-formais e informais<sup>7</sup> (CARVALHO, 2005; GHANEM; TRILLA, 2008<sup>8</sup>; GREEN, 2005) e adota alguns princípios metodológicos do ensino coletivo de instrumentos musicais (TOURINHO, 2001; CRUVINEL, 2005), que são utilizados em todas as disciplinas ministradas na EMM.

Com base no referencial teórico adotado, os princípios de trabalho adotados na EMM são:

- 1) Valorização do universo musical dos alunos e ampliação de escutas e conhecimentos, através de novos repertórios, abrangendo o aprimoramento de técnicas de interpretação musical e reflexão crítica, a partir da prática musical.
- 2) Diálogo constante entre metodologias formais, informais e não formais de ensino.
- 3) Aproximação com a realidade musical dos alunos, buscando construir a experiência musical a partir do cotidiano deles.
- 4) Vivência da prática musical antes da sistematização teórica dos conteúdos musicais.
- 5) Ampliação da experiência musical através da escuta, apreciação e execução de músicas pertencentes ou não ao universo musical dos alunos, buscando paralelamente, o aperfeiçoamento técnico musical dos alunos.
- 6) Construção de reflexão crítica, tanto estética, quanto social, contribuindo para que os alunos desempenhem ativa e conscientemente o papel de cidadãos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2013, p. 7).

Comentando, sucintamente, cada princípio, observamos que o primeiro princípio indica que todo o trabalho deve acontecer a partir da prática musical e que se deve valorizar o universo musical dos alunos, que é dotado de significados particulares, nuances culturais, marcas identitárias. Valorizar, porém, não significa somente permanecer nelas. O docente deve ampliar as experiências musicais para que os indivíduos possam ter uma formação musical mais ampla, capaz de dialogar e respeitar outras culturas.

---

<sup>7</sup> De forma geral, segundo os autores que fundamentam o projeto, os procedimentos formais são aqueles estruturados, organizados, em que há um planejamento intencional e sistemático. São utilizados em espaços escolares, acadêmicos e nos considerados “alternativos”. Os procedimentos não-formais seriam aqueles que possuem intencionalidade, mas são pouco sistematizados e decorrem de relações pedagógicas que não estão formalizadas. Os procedimentos informais referem-se às atividades sem um planejamento específico. O aprendizado decorre das vivências individuais e coletivas, ou seja, das relações em que não existem metas ou objetivos estabelecidos anteriormente, não havendo papéis definidos de professor e aluno.

<sup>8</sup> As contribuições de Ghanem e Trilla (2008) fazem parte da seguinte ob: ARANTES, Valéria Amorim (Org.); GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.

Acerca do segundo princípio, destacamos que a tônica está no diálogo entre os procedimentos metodológicos e não, na priorização de algum procedimento. Esse diálogo propicia que os alunos desfrutem de uma aprendizagem mais consistente e significativa.

Sobre o terceiro princípio, que trata da aproximação à realidade dos alunos, percebemos que o dia a dia dos mesmos é considerado fonte de informação e que há um incentivo constante para que ocorra um diálogo entre a proposta dos alunos e a dos professores em relação aos conteúdos a serem trabalhados.

Com base no quarto princípio, visualizamos que a vivência musical deve preceder a teoria musical que, gradativamente, é informada, sem preocupação com uma sequência pré-definida ou linear desses conteúdos. As informações teóricas são dadas na medida em que vão surgindo necessidades nas práticas musicais individuais e/ou coletivas.

O quinto princípio aborda um tripé que é fundamental na Educação Musical: a escuta, a fim de propiciar uma formação musical mais ampla, aliada à criação e à técnica musical na performance. Apesar de a EMM incorporar o que os alunos estão acostumados a escutar ou tocar no dia a dia, a instituição busca ampliar a experiência musical dos mesmos, proporcionando que os mesmos tenham outras vivências musicais, ou seja, que conheçam repertórios que não fazem parte do seu mundo musical.

A respeito do sexto princípio, o PPP propõe que os debates devem ser instigados nas aulas, a fim de despertar a consciência crítico-social dos alunos. Isso não deve ocorrer somente nas aulas de “Música e Sociedade”, disciplina que inclui, em sua ementa, de forma mais direta, discussões e debates que gerem reflexões, mas em todas as outras disciplinas.

Em se tratando da metodologia do trabalho, o projeto apresenta algumas etapas que não são, necessariamente, consecutivas:

- 1) Aproximação dos educadores com o universo musical dos alunos, mapeando suas características, e vivenciando-as com os mesmos;
- 2) caracterização de aspectos musicais do repertório trazido pelo grupo ou apresentado pelo professor, de forma a dar início a uma construção sistematizada e crítica de conhecimentos musicais;
- 3) apresentação de outros repertórios musicais, de forma a construir possibilidades de ampliação das escutas, ampliação das práticas musicais e de conhecimentos musicais, bem como possibilitar reflexão crítica;
- 4) aprimoramento de técnicas de interpretação musical, a partir da realidade musical dos educandos, atingindo, também, outras realidades técnicas e estéticas;
- 5) desencadeamento de reflexão crítica (social, política, estética, etc.), a partir dos conteúdos abordados. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2013, p. 8).

As mesmas considerações que tecemos aos princípios de trabalho são aplicáveis às etapas da metodologia.

Destacamos que todas as experiências estéticas proporcionadas pela EMM devem incluir a reflexão, a sistematização e a construção de conhecimentos musicais, ou seja, não é a experiência musical pela experiência musical, é o tocar, o apreciar, o criar, o refletir voltados para uma elaboração de conhecimentos musicais sólida e efetiva, sob a coordenação do professor.

A avaliação da EMM e de seus alunos é de cunho qualitativo, realizada através da análise dos questionários semiestruturados aplicados a alunos e professores, análise das filmagens de aulas e apresentações musicais e pelos depoimentos nas reuniões promovidas mensalmente com toda a equipe. Em relação aos professores, os mesmos possuem alguns compromissos acadêmicos a cumprir, tais como preenchimento de diários de classe, elaboração de relatórios, resenhas e desenvolvimento de subprojetos de pesquisa. Tais produções também servem para embasar a discussão de todo o grupo que integra o projeto de extensão, a fim de aperfeiçoar ou até mesmo modificar os rumos do processo.

As apresentações públicas dos alunos, de forma geral, também servem como momentos de divulgação do trabalho, bem como de reflexão sobre os resultados que estão sendo alcançados, abrangendo a análise do desenvolvimento dos alunos. O projeto reforça que essa articulação é fruto de um processo de construção coletiva.

Há também os registros em vídeo de todas as apresentações e de algumas aulas, de acordo com os aspectos indicados pela coordenação pedagógica, que também servem de material para avaliação conjunta e como material de campo para as pesquisas dos professores.

Concluimos essa parte que abordou o PPP da EMM, observando que há aspectos convergentes e também, diferenciados em relação a do CPII, os quais iremos comentar no próximo tópico.

#### **4.4 Considerações gerais sobre os Projetos Político-Pedagógicos: analisando distâncias e aproximações**

Constatamos que os PPPs das instituições fomentam ações no que tange à construção da identidade do educando, pois levam em conta as possibilidades de o aluno se representar por intermédio da música, reconhecendo diferentes significados sociais, culturais, históricos e políticos e refletindo sobre eles. Sendo assim, observamos que há uma perspectiva de desenvolvimento pleno do sujeito através da música. Essa argumentação subjacente poderia ser entendida, segundo a Teoria da Argumentação, como uma interação ato e pessoa

(PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Esse desenvolvimento pleno do indivíduo, por intermédio da música, também é concebido por Sekeff (2007) e outros autores revisados.

Os currículos apresentados nos PPPs abordam aspectos sociais, políticos e culturais, consideram a identidade individual do sujeito e também, a inserção da mesma no coletivo. Tais aspectos se coadunam com a abordagem de Moreira e Silva (2011), que entendem o currículo não como um elemento neutro, mas como um artefato sócio-político, dinâmico e ativo. O currículo seria um terreno em que se cria e se produz cultura. Segundo nossa visão, essa cultura não deveria ser “universal”, nem pertencendo estritamente a um determinado grupo, mas fruto de uma negociação permanente, gerando assim, recriação, conflito, contestação e transgressão.

É importante observar que os projetos não se restringem aos aspectos intrinsecamente musicais, mas articulam música e as atividades de Educação Musical às dimensões da expressão, da comunicação de ideias, da expressão de sentidos e sentimentos, da cultura, da reflexão crítica a respeito da música de sua cultura, de outras culturas e das questões sociais.

Na leitura dos dois PPPs, encontramos as palavras cultura, culturas e diversidade mencionadas com frequência no corpo dos textos. Essas palavras revelam um potencial multicultural crítico (CANEN et al., 2001), ainda que o conceito de multiculturalismo não tenha sido explicitado. Tal fato nos indica que o multiculturalismo pode embasar o ensino de música das escolas, fundamentando pedagogicamente as ações implementadas e desenvolvidas.

Canen, Arbache e Franco consideram que “De fato, o recurso à categoria *potencial multicultural crítico* foi entendido como um caminho possível para se vislumbrar, [...] elementos que ajudassem a mapear a emergência do campo multicultural, ainda que não explicitado como tal.” (2001, p. 166-167, grifo das autoras).

Observamos também a presença de um olhar sócio-político nas propostas pedagógicas, já que ambas tem como objetivo a formação plena do cidadão para que o mesmo tenha protagonismo na sociedade em que vive, assim como Freire (2011) considera. A missão da arte não é somente entreter, mas contribuir para a transformação do homem, auxiliando-o a compreender o seu papel na sociedade.

Também pudemos perceber convergências entre alguns princípios metodológicos, como trataremos a seguir.

Nos dois projetos, o professor assume a posição de auxiliador, coordenador, mediador das atividades pedagógicas. Ou seja, não cabe a ele ficar numa posição estática de orador. Percebemos que essa posição é compartilhada também com os alunos, que possuem voz e

podem contribuir para a condução das aulas, trazendo elementos que fazem parte do seu universo cultural. Concluímos, então, que as posições de orador e auditório (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) podem ser assumidas tanto pelos docentes, quanto pelos discentes, acrescentando que a relação professor-aluno é uma relação dialógica, pois existem subjetividades que dialogam permanentemente, operando a interação entre diferentes dimensões sociais e históricas.

Os dois projetos dão abertura para que o aluno traga elementos da sua realidade, da sua cultura (FREIRE, 2001; PENNA, 2010; QUEIROZ, 2004, 2005; SANTOS et. al., 2011) e consideram essencial adotar posturas embasadas criticamente na Educação Musical, incluindo, dentre elas o respeito à(s) cultura(s) discente(s), ampliando seu universo conceitual e de escuta, a partir do dia a dia do mesmo, buscando uma construção de conhecimento musical crítica, criativa e inovadora.

Constatamos que os projetos reconhecem a heterogeneidade dos auditórios (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), que, a nosso ver, é um princípio fundamental para o docente ter argumentação e planejamento abrangentes, percutindo no e desenvolvimento das atividades realizadas.

Ao considerar a heterogeneidade dos alunos, ora atuando como auditórios, ora como oradores, percebemos que os currículos privilegiam as diferenças. Pelo fato de diversas culturas integrarem os dois espaços educacionais abordados por nossa pesquisa, percebemos que há uma negociação constante entre tradição e inovação, propiciando a produção de uma cultura híbrida. Percebemos que ainda é um desafio articular os conhecimentos de cada cultura nos currículos, de forma crítica e equilibrada. Esse pensamento é convergente com Macedo (2003, 2004), autora que integra o referencial teórico desta pesquisa.

Quando é oferecido ao aluno o acesso às manifestações de outras culturas, através de diferentes escutas, estamos desenvolvendo o espírito crítico-reflexivo e apontando que há outras músicas, nem melhores, nem piores, mas com suas especificidades. Esta abordagem é essencial para fundamentar o trabalho das aulas de música a partir de uma ótica cultural, fazendo emergir algumas questões importantes: como me represento? Como narro e represento o outro?

Entendemos que abordar músicas de diferentes períodos históricos, não é necessariamente apresentar aos alunos uma ideia de linearidade musical evolutiva, e sim, de simultaneidade, ou seja, que tais músicas são temporais e atemporais, pois conviveram com outras em períodos remotos e também no presente ainda são ouvidas.

Quando o aluno tem contato música de diversas culturas, tal fato propicia que ele interaja elementos da sua identidade musical com as características deste novo repertório, anteriormente desconhecido. Sendo assim, há a possibilidade de promover sínteses culturais diversas, de ampliar seu universo musical e construção de um conhecimento musical crítico, inovador e, sobretudo, transformador (CANEN, 2002, 2007; FREIRE, 2001, 2011; PENNA, 2010; QUEIROZ, 2004, 2005).

Constatamos que o diálogo foi uma ferramenta mencionada em ambos os projetos. Acreditamos que através dela, possa haver negociação de distâncias (FREIRE, 2001; MEYER, 2002; PENNA, 2010; QUEIROZ, 2004, 2005; OLIVEIRA, 2011) entre professores e alunos, para que haja construção de conhecimento efetiva e prazerosa. É claro que quando diversas experiências musicais interagem dialogicamente em sala de aula, tal fato pode gerar conflitos e expressar controvérsias, que, a nosso ver, são fundamentais para construção da visão de mundo e da identidade de cada indivíduo. Lembrando que, conforme abordam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), os acordos estabelecidos, fruto do diálogo e das negociações, são provisórios, logo podem ser revisitados e renovados.

Observamos que os projetos buscam que as competências, habilidades e conteúdos musicais sejam trabalhados de forma global, já que abarcam o escutar, apreciar, criar, executar, contextualizar. Isso permite a variação e a ponderação das atividades desenvolvidas em sala de aula. A ponderação permite que não se privilegie excessivamente somente algum ou alguns aspectos listados, mas que se busque um equilíbrio.

A escuta musical também tem destaque nos dois projetos. Através da escuta, os alunos podem encontrar vários sentidos musicais. Cada escuta é uma nova experiência musical que vai sendo permanentemente atualizada, ainda que condicionada culturalmente. O aluno, ao comentar sobre o que ouviu, interage com a experiência musical que ele já possui em sua memória, propiciando uma relação dialógica no fenômeno da percepção e apreciação musicais.

Percebemos que a apreciação musical também mencionada nos dois projetos, não induz à inferiorização das músicas de outras culturas, mas investe no desafio de refletir sobre as diferenças, desigualdades, conforme a concepção defendida pelo multiculturalismo crítico. As contradições que essas músicas expressam propiciam uma abordagem dialética em aula, abordando-as comparativa e criticamente, sem lhes retirar a legitimidade.

Observamos, nos projetos, que o trabalho que envolve a execução e a criação musicais desenvolve nos alunos, entre outros aspectos, a autonomia e a construção crítica de suas identidades, além de evocar memórias, escutas que são intimamente relacionadas com a trama

cultural em que cada educando se insere. Com base em Queiroz (2005), afirmamos que devemos respeitar a leitura dos mundos musicais dos alunos, sem tentar induzir gostos ou generalizar a expressão e apreciação musicais.

A análise crítica e a contextualização de músicas permitem que se revelem as hibridizações (CANEN, 2002, 2007) entre as músicas de múltiplas culturas e também entre as músicas de diferentes épocas. Consideramos hibridizações como sínteses, no presente caso atuantes entre as experiências musicais (memórias, escutas...) que o aluno possui (sua identidade musical) e as experiências musicais que são novas para ele, almejando a formação de cidadãos críticos, criativos e reflexivos.

Apesar de as duas instituições valorizarem o fazer musical, interpretamos que o PPP do CPII aborda um esquema de trabalho que, para atingir as competências musicais elencadas, parte do som, entendendo-o como conceito fundamental. Tal esquema nos aparenta um trabalho que caminha da parte para o todo musical, ou seja, do micro para o macro. Trilhando por um caminho diferenciado, a EMM desenvolve um trabalho que parte do todo musical para as partes, isto é, do fazer musical para a sistematização de conteúdos musicais, tais como a escrita musical.

Sobre o fato da proposta pedagógica do CPII apresentar o som como ponto de partida, compreendendo-o como conceito fundamental, Penna (2010, p. 24) aborda que “o som não é o material único exclusivo da música”. A autora comenta que, antigamente, a música fazia parte dos rituais de um determinado grupo, envolvendo a dança e a poesia e que alguns povos concebiam a música e a poesia como um elemento único, pois muitas poesias eram recitadas ou cantadas. Segundo a autora, a música (mais precisamente a performance musical) também envolve aspectos cênicos, expressões faciais e corporais, dentre vários outros recursos expressivos, envolvendo dimensões de significado que vão além do som.

Não é nosso objetivo avaliar qual esquema de trabalho é melhor, mas sim de constatar as diferenças de percurso de que cada instituição se vale para atingir um mesmo objetivo que é o de contribuir para a formação de alunos pensantes, comunicantes, criadores, transformadores, que compreendem sua ação na sociedade como ser cultural, social e histórico.

Constatamos que o CPII valoriza as terminologias e a linguagem musical. No entanto, a literatura atual da área de Educação Musical aborda a importância quanto à criação de uma linguagem gráfica musical própria, diferente da “oficial” para que o aluno individual ou coletivamente, seja capaz de se representar, de atribuir significado, sendo um produtor de linguagens.



Tal elaboração também auxilia o aluno a refletir sobre a existência de uma linguagem gráfica musical “dominante” (a forma “ocidental”) e também o porquê de se ter formas de notação musical que não são valorizadas. cremos que esta criação e decodificação de símbolos possam contribuir para enriquecer o conhecimento e ampliar as experiências dos alunos, não objetivando privilegiar um único tipo de notação musical, mas visando formar alunos críticos, que não absorvam passivamente as práticas dominantes de representação. Consideramos que a proposta do CPII mantém uma porta aberta para diferentes escutas, para a criação (sons produzidos e notações criadas pelos alunos) e para a ampliação da consciência crítica, e que esses aspectos também são presentes na proposta da EMM.

Tais observações foram realizadas para identificar alguns aspectos que serviram de subsídios à análise retórica dos questionários aplicados aos alunos, professores e representantes institucionais que serão apresentados nos próximos capítulos, enriquecendo o confronto crítico empreendido entre eles.

## 5 OS ALUNOS COMO ORADORES

### 5.1 Considerações iniciais

Iniciaremos retomando as perguntas dos questionários que já foram explicitadas na metodologia, para esclarecer qual foi o nosso objetivo em relação a cada uma delas.

Em todos os questionários, a primeira questão foi: “A música é importante para você? ( ) sim ( ) não. Por quê?”. Ao escolhermos a referida pergunta para abrir o questionário, tínhamos a intenção de identificar o tipo de relação e de valorização que o sujeito possuía com o objeto de aprendizado de forma geral, tentando perceber as diferenças entre as respostas de alunos de públicos tão distintos.

A segunda questão do questionário dirigido aos alunos foi “Você considera importante aprender música neste colégio? ( ) sim ( ) não. Por quê?”. Desejávamos perceber qual seria o nível de valorização da música como objeto de aprendizado, pois, apesar da lei 11.769/2008 trazer a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas colocando-a como conteúdo obrigatório, percebemos que, comparando com outras disciplinas, ele ainda é desvalorizado. Também pensamos que essa pergunta poderia gerar um confronto interessante entre as respostas dos alunos do CPII e os da EMM, pelo fato de os alunos do CPII terem a obrigação de estudar a disciplina Educação Musical, enquanto os da EMM tiveram liberdade em optar por estudar música.

A terceira questão do questionário foi “Quais aperfeiçoamentos você considera que o ensino desta instituição poderia ter”? Partindo do pressuposto que nenhuma realidade educacional é perfeita ou acabada, nossa intenção foi sondar as sugestões de mudança propostas pelos respondentes, percebendo em que medida os aperfeiçoamentos estavam relacionados à questão da importância de se aprender música em cada instituição de ensino.

E por último, a quarta questão foi: “Você gostaria de fazer outros comentários e/ou observações sobre o ensino de música nesta instituição? ( ) sim ( ) não”. Ela teve como objetivo oferecer um espaço livre para que cada respondente apresentasse considerações que abordassem aspectos de seu interesse que não foram abordados anteriormente no questionário, e também para que, caso quisessem, pudesse reforçar ou aprofundar algum item do questionário que já tinha sido comentado.

Consideramos que no momento em que explicamos o objetivo de nossa pesquisa aos alunos, detalhando cada pergunta, os mesmos exerceram o papel de auditório. No entanto, quando eles estavam respondendo as questões apresentadas, os alunos assumiram o papel de

oradores. Segundo essa perspectiva, entendemos que em nossa análise retórica, os alunos desempenham a função de oradores e a pesquisadora atuará como mediadora desses argumentos.

Como observamos algumas “tendências” nas respostas dos alunos, decidimos realizar a análise retórica por pergunta, ou seja, para cada uma delas, apresentamos os depoimentos dos alunos e nossas interpretações a partir dos referenciais teóricos deste trabalho. Num primeiro momento, realizamos essa análise com todos os alunos do Colégio Pedro II (CPII) e, num segundo momento, com os alunos da Escola de Música de Manginhos (EMM).

Decidimos considerar todos os respondentes como sendo do gênero masculino. Nosso desejo foi resguardar a identidade dos alunos o máximo possível. Para isso, preservamos a redação original dos mesmos, sem fazer nenhum tipo de correção.

## 5.2 Perfil dos alunos

No quadro abaixo, apresentamos um mapeamento preliminar dos respondentes de acordo com os anos escolares, idade, e ingresso dos alunos em cada instituição. Atribuímos um número para cada um deles, em substituição aos nomes para não identificá-los.

Optamos por apresentar as características dos respondentes utilizando dois quadros: primeiramente o perfil dos alunos do CPII e, em seguida, o dos alunos da EMM.

**QUADRO 1:** perfil dos alunos do Colégio Pedro II

<b>Numeração do respondente</b>	<b>Ano escolar em 2013</b>	<b>Idade</b>	<b>Ingresso na instituição (ano)</b>	<b>Ingresso na instituição (ano escolar)</b>
1	6º	12	2007	1º ano
2		13	2008	3º ano
3	7º	12	2007	1º ano
4		13	2006	1º ano
5	8º	13	2010	6º ano
6		15	2004	1º ano
7	9º	15	2010	6º ano
8		15	2010	6º ano

Constatamos que alguns alunos não estavam muito seguros em relação ao ano de ingresso na instituição, sendo assim, confirmamos essa informação junto à secretaria do *Campus* São Cristóvão I (que lida com alunos do 1º ao 5º ano) e à Seção de Supervisão e

Orientação Pedagógica (SESOP) do *Campus* São Cristóvão II (que lida com alunos do 6º ao 9º ano).

Em relação à permanência dos alunos na instituição, percebemos que os alunos do CPII selecionados para a pesquisa tinham, pelo menos, quatro anos de estudo na mesma.

QUADRO 2: perfil dos alunos da EMM

<b>Numeração do respondente</b>	<b>Disciplina representada</b>	<b>Idade</b>	<b>Ingresso na instituição</b>
9	Baixo elétrico	12	2009
10		15	2012
11	Escuta, Escrita e Leitura Musical	17	2008
12		41	2012
13	Prática de Conjunto	16	2009
14		17	2010
15	Violão	16	Não se lembrava
16		62	2008

Assim como ocorreu com os alunos do CPII, os alunos da EMM não estavam muito seguros em relação ao ano em que ingressaram na instituição. Ressaltamos que apesar de a EMM ter iniciado suas atividades no ano de 2008, o data-base contendo informações sobre a entrada e saída de alunos e o registro das disciplinas cursadas em anos anteriores e atualmente, começou a ser organizado e atualizado somente a partir do ano de 2011.

Sendo assim, tomando como referência esse data-base, constatamos que apenas um respondente havia ingressado no ano de 2012. Então, podemos afirmar que até o momento de aplicação dos questionários, todos os alunos tinham, pelo menos, mais de um ano de estudo na instituição, o que significa que cada um deles já tinha cursado, no mínimo, mais de três módulos bimestrais.

De forma geral, comparando os quadros dos alunos do CPII e da EMM, percebemos que as idades dos alunos não variaram tanto, encontrando-se na faixa dos 12 a 17 anos. Destacamos que, na EMM, tivemos como respondentes dois adultos, um de 41 e outro de 62 anos, diferindo assim, da média de idade dos demais. Tal fato ocorreu porque as disciplinas na EMM são conjuntamente destinadas ao público jovem (juvenil) e adulto. Apenas as crianças até dez anos estudam em turmas específicas.

A permanência é o elemento de maior variação entre os alunos do CPII e os da EMM, por conta da estrutura diferenciada das instituições, ou seja, temos uma instituição em que o

ensino de música é anual, por conta de ser uma escolar regular (CPII), e outra (EMM) na qual a organização é por módulos é bimestrais, com diferentes possibilidades de serem cursados pelos alunos.

### 5.3 Análise retórica da primeira pergunta: qual é a importância da música para você?

#### 5.3.1 Argumentos dos alunos do Colégio Pedro II

Alguns alunos do CPII, ao lerem essa pergunta, questionaram se a mesma estava relacionada à Música, de forma mais abrangente, ou à Música como disciplina escolar (Educação Musical). Nesse momento, esclarecemos que a pergunta relacionava-se à Música de modo geral, mas se eles quisessem registrar sua resposta pensando na disciplina Educação Musical, ou abordar as duas vertentes, que poderiam fazê-lo. Após a explicação, percebemos que dos oito respondentes, seis abordaram a Música pensando de modo abrangente e que apenas dois, se detiveram na Educação Musical.

Analisando, de forma geral, as respostas dos alunos do CPII em relação à primeira questão, constatamos que num universo de oito respostas, quatro alunos tiveram respostas que evocaram uma das ligações que integram o grupo de argumentos baseados na estrutura do real: a ligação de coexistência, pois percebemos que os argumentos tiveram apoio na relação ato-pessoa, a pessoa estando em realce.

Também tivemos duas respostas que conjugaram as duas ligações que integram o grupo de argumentos baseados na estrutura do real: a ligação de coexistência (relação entre a pessoa e seus atos) e a ligação de sucessão (relação meio-fim). As duas últimas respostas analisadas evidenciaram apenas uma ligação de sucessão (relação meio-fim).

Antes de analisarmos esses argumentos, cabe diferenciarmos as ligações de sucessão e as de coexistência. Oliveira, com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), considera que,

Diferindo das ligações de sucessão, as de coexistência unem tipos de realidade situados em níveis distintos, chamando a atenção para o caráter mais fundamental, em termos explicativos, de um sobre o outro. A ordem temporal já não importa, porquanto os níveis de realidade coexistem. Os argumentos que estabelecem uma interação entre a pessoa e seus atos representam um caso importante a mencionar. Estes geralmente se valem da presunção de que a natureza da ação qualifica a natureza do agente, servindo de subsídio para que se formem juízos de valor acerca dos indivíduos (2011a, p. 31-32).

Sobre a relação ato-pessoa, o *Tratado da argumentação* aponta que

O valor que atribuímos ao ato nos incita a atribuir um certo valor à pessoa, mas não se trata de um valor indeterminado. Se por acaso um ato acarreta uma transferência

de valor, esta é correlativa a um remanejamento de nossa concepção da pessoa, à qual atribuiremos, de um modo explícito ou implícito, certas tendências, aptidões, instintos ou sentimentos novos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 339).

Tratando especificamente da relação entre os fins e os meios, Perelman e Olbrechts-Tyteca (Ibid., p. 311-312) consideram que,

[...] na prática, existe uma interação entre os objetivos perseguidos e os meios empregados para realizá-los. Os objetivos se constituem, se precisam e se transformam à medida que vai evoluindo a situação da qual fazem parte os meios disponíveis e aceitos; certos meios podem ser identificados a fins e podem mesmo tornar-se fins [...].

Apresentamos, a seguir, as quatro respostas que suscitaram uma ligação de coexistência, apontando uma interação entre a pessoa e o seu ato. O “ato” pode ser interpretado como o fazer musical do indivíduo, seja ouvindo, apreciando, executando ou compondo músicas. A relação entre ato e pessoa poderá ser percebida pela maneira como o sujeito valoriza esse “ato”, pela descrição de como a música pode gerar mudanças significativas nele, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento pleno como pessoa.

“Eu me identifico muito com a música de forma geral principalmente com a letra das músicas” (Respondente 1).

De forma geral, percebemos que as letras de música refletem diferentes realidades vivenciadas pelas pessoas, o que leva muitos indivíduos a assumirem que se reconhecem por meio delas. Com base em nossa experiência docente, notamos que os alunos consideram a música e a letra (texto) como algo único. Observamos, também, que o impacto da letra pode ser maximizado ou minimizado dependendo do arranjo musical que a acompanha<sup>9</sup>. Interpretamos que tal influência e desenvolvimento individual decorrente de um fazer musical caracteriza a relação ato e pessoa (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Sobre a identificação, Sekeff considera que a música tem “o poder de evocar, associar e integrar experiências” (2007, p. 122). A autora também afirma que

Fazer música é então ler o mundo externo e interno, emprestando-lhe significação. Fazer música não se restringe à apreensão de um universo físico-acústico; pelo contrário, é um “gesto”, um gesto que se vive, uma experiência singular, única. Fazer música é ouvir, descobrir, é descobrir-se (2007, p. 162).

Compreendemos que a identificação mencionada pelo aluno pode acontecer em níveis psicológicos (que não são se constituem foco do nosso trabalho), mas também, em termos

---

<sup>9</sup> Nossa pesquisa não se propôs a investigar o repertório que os alunos tocam, por isso, enfocamos a análise da resposta apresentada considerando apenas a letra de música. Em linhas gerais, foi observado, como docente da instituição, que os alunos tocam um repertório variado na flauta-doce, porém, não podemos afirmar com precisão como é realizada a escolha do mesmo.

culturais, pois, consideramos que as escutas musicais estão relacionadas à vivência cultural do sujeito. Além disso, a expressão de um compositor de letras ou de um compositor musical (partitura, cifragem...) também revelam suas próprias experiências culturais, possibilitando assim, uma interlocução com cada pessoa que aprecia ou que executa a música que eles criam.

Segundo a concepção desta pesquisa, a cultura engloba um universo de representações, de símbolos significantes (SOUZA et al., 2011; BLACKING, 2007; GEERTZ, 1975). Sendo assim, cada sujeito constrói sua identidade, diferenciando-se dos outros. Isto ocorre constantemente, porque as experiências de vida estão em permanente atualização.

Refletindo a partir de um viés sociocultural, afirmamos que as escolhas, práticas musicais e formas distintas de se utilizar a música não são neutras, mas caracterizam a diversidade de grupos sociais presentes na sociedade (FREIRE, 2011; QUEIROZ, 2004, 2005; SANTOS et al., 2011). Isso significa que podemos ter auditórios que são caracterizados pelo tipo de música que apreciam, ou não. Um mesmo tipo de música pode ao mesmo tempo unir ou afastar os auditórios.

A identificação mencionada pelo aluno, também pode se relacionar a função de representação simbólica descrita por Merriam (1964), pois o autor admite que há níveis de simbolização atribuídos pelos sujeitos e suas culturas e que um deles pode ser expresso nos textos de canções.

“Porque eu acho que cada musica meche com a alma musica animada deixa as pessoas animadas musicas tristes deixam as pessoas tristes, mas eu prefiro musica amimada é claro” (Respondente 4).

Percebemos as interferências que a música pode gerar no indivíduo em termos de respostas emocionais. Apesar de entendermos que há uma imbricação entre a pessoa e o seu ato, o argumento também sugere uma relação causa-efeito: o tipo de música ouvida, tocada ou executada influencia, age diretamente no comportamento emocional do sujeito.

Apesar de o Respondente 4 considerar que a música animada deixa as pessoas animadas e a música triste, deixa as pessoas tristes, cabe considerar que não podemos generalizar essas observações. Cada pessoa é um ser cultural capaz que atribuir significados de modos diferenciados e tal fato está de acordo com sua identidade, que a nosso ver, é dinâmica, ou seja, em constante modificação. Ressaltamos que uma das características dos oradores e também dos auditórios é a heterogeneidade (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Consideramos também que uma música que, num dado momento, pode

ocasionar determinada(s) reação(ções), em outro momento, pode gerar outra(s) reação(ções), pois, cada situação é singular.

Com base em Merriam (1964), constatamos que, para o Respondente 4, a música exerce as funções de expressão emocional, pois é possível extravasar emoções ou sentimentos por meio dela (alegria e tristeza). Associada à função de expressão emocional, podemos também relacionar a função de reação física, pois, as emoções de uma forma geral provocam reações fisiológicas. Sekeff (2007) também apresenta um posicionamento convergente com Merriam (1964) ao afirmar que a música é um recurso de expressão de sentimentos e reações.

“Acho que em geral a música faz muito bem, alegre, acalma, dependendo da letra te deixa triste, mas só por um momento. A música consegue fazer você pensar e até entender mais o que acontece ao seu redor” (Respondente 5).

Novamente temos um registro que enfoca os efeitos que a música pode gerar no estado emocional da pessoa (fazer bem, alegrar e acalmar) e também uma referência à letra da música, aspectos que já foram abordados. Sendo assim, constatamos que para este aluno, a música exerce as funções de expressão emocional e também, de reação física (MERRIAM, 1964), sendo um recurso de expressão de sentimentos e reações (SEKEFF, 2007), conforme ocorrido com o Respondente 4.

Analisando um trecho da resposta: “[...] A música consegue fazer você pensar e até entender mais o que acontece ao seu redor”, consideramos que apesar de o Respondente 5 não explicitá-lo com clareza, o argumento nos sugere, de forma geral que a música reflete alguns elementos da realidade, da sociedade, das culturas presentes.

Observamos no argumento do aluno que ele relaciona a música e sociedade. A arte permite, segundo os autores revisados, que interpretemos o mundo de um modo peculiar, sendo assim, podemos pensar e entender de uma forma diferenciada o que acontece na sociedade (CASSIRER, 1977; FISCHER, s.d.; FREIRE, 2011). A música como uma modalidade artística também tem essa possibilidade.

Consideramos também que a música configura-se como “[...] um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa” (QUEIROZ, 2005, p. 50). Essa citação, a nosso ver, reforça a indissociabilidade entre música e sociedade, o que, em certa medida, está subjacente à resposta do aluno.

De acordo com nossa interpretação, entender mais sobre o que acontece ao seu redor relaciona-se à ampliação de compreensão de mundo. Tal fato pode se reportar à função criativa que a música tem, segundo a perspectiva de Sekeff (2007, p. 133): “Como função



criativa, a música amplia a compreensão do mundo e possibilita um inter-relacionamento entre o que sentimos e o que pensamos”.

“A música tem um papel muito importante na minha vida Eu adoro tocar violão, compor e escutar música. A música me estimula e me faz feliz em vários sentidos” (Respondente 7).

Constatamos, nesse argumento, que as ações de tocar, compor e escutar provocam mudanças significativas no sujeito, trazendo estímulo e felicidade. Sendo assim, percebemos que as ações elencadas contribuem para o maior desenvolvimento da pessoa, havendo assim, uma relação de coexistência entre a pessoa e seus atos. “A reação do ato sobre o agente é capaz de modificar constantemente a nossa concepção de pessoa, em se tratando de atos novos que lhe atribuímos ou de atos antigos aos quais nos referimos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 337).

Analisando o argumento de que a música gera felicidade em vários sentidos, podemos interpretar que, ao expressá-la, temos presente a função de expressão emocional (MERRIAM, 1964), sendo a música um recurso dessa expressão (SEKEFF, 2007). A função e o recurso de expressão emocional também foram evidenciados nos argumentos dos Respondentes 4 e 5.

No trecho: “[...] Eu adoro tocar violão, compor e escutar música [...]”, percebemos outras funções sugeridas por Merriam (1964). Uma delas é a de comunicação. Com base na leitura crítica de Freire (2011) sobre o referido autor, a mesma considera que a música sempre irá transmitir algo, ainda que não saibamos o que será, nem a maneira como será realizada (o como) e para quem.

Outra função apontada por Merriam (1964), presente no argumento, é a de prazer estético, que se refere à estética de acordo com o olhar do criador. No caso do Respondente 7, tal função pode ser percebida quando o mesmo revela ter apreço por realizar composições (criações) musicais. Além disso, entendemos que não somente o ato de compor, mas também o ato de tocar e de escutar música conduzem o indivíduo a um processo de satisfação, de prazer, gerado pelo seu fazer musical. Nesse sentido, a música promoveria a autorrealização do sujeito (SEKEFF, 2007).

Percebemos, também, que o aluno, em sua argumentação, abordou três aspectos importantes ao ensino da música: a prática instrumental, a criação e a apreciação musical, que são eixos que aparecem no Projeto Político-Pedagógico do CPII.

Sobre esse assunto, Sekeff (2007) defende que o professor de música não pode deixar de expandir as vivências musicais dos alunos através de atividades que envolvam a

criação/composição, execução, canto, improvisação ou simplesmente do escutar, ações essas que são presentes no argumento do aluno.

Apresentamos, a seguir, as duas respostas que, de acordo com nossa interpretação, conjugaram a ligação de sucessão (relação meio-fim) e a ligação de coexistência, vista, até então, na relação entre a pessoa e seus atos.

“Sim, porque ela é uma das melhores formas de expressar, ‘pôr pra fora’ os sentimentos através da melodia (música)” (Respondente 6).

“Porque é uma forma de encarar o dia a dia. Cada música tem seu significado e sua razão, espelhando-se na vida das pessoas. É uma grande forma de aprender a ultrapassar os obstáculos” (Respondente 8).

Ambos os alunos utilizaram as palavras “forma” e “formas”, o que nos permitiu interpretar que a música seria um meio para atingir um determinado fim (ligação de sucessão). Todavia, esse fim (objetivo) está intimamente relacionado a um desenvolvimento do sujeito como pessoa, como podemos ver nos trechos destacados: “pôr pra fora os sentimentos”, “encarar o dia a dia”, “aprender a ultrapassar os obstáculos”, o que nos indicou uma ligação de coexistência (interação ato e pessoa).

Nos argumentos apresentados pelos Respondentes 6 e 8 constatamos a presença da função de expressão emocional (MERRIAM, 1964), pois entendemos que a música seria um instrumento de expressão de sentimentos, emoções e ideias que não são revelados geralmente pelo discurso verbal.

Percebemos também que além de estar sendo compreendida como um recurso de expressão, ela também pode atuar como um recurso de mobilização (SEKEFF, 2007), já que contribui para que o indivíduo encare o dia a dia, aprendendo a superar os obstáculos (Respondente 8). Sendo assim, o argumento nos sugere que a pessoa é incitada à ação, a uma tomada de atitude, a transpor as dificuldades.

Refletindo sobre o aspecto trazido pelo Respondente 6, de que a música é uma das melhores maneiras de externar os sentimentos, Sekeff (2007, p. 120, grifo da autora) considera que

A MÚSICA É TAMBÉM UM EXCELENTE RECURSO DE CATARSE, na medida em que favorece a expurgação de emoções e sentimentos que não conseguimos expressar verbalmente, pois a fala nos aproxima demasiadamente de emoções que, muitas vezes atemorizam.

O Respondente 8 opinou que “Cada musica tem seu significado e sua razão”. Acreditamos, fundamentados em Queiroz (2005), que a música, entendida como fenômeno sociocultural é um produto de significados que permeiam a vida dos sujeitos que a apreciam,

criam e a executam. A nosso ver, o contexto social, os diferentes mundos musicais e as múltiplas culturas criam sentidos, significados, razões, usos, recursos e funções relacionados à música, que não são estanques, mas sim, dinâmicos (FREIRE, 2011; MERRIAM, 1964; QUEIROZ, 2004; SANTOS et al., 2011). Segundo Freire (2011), não há arte sem significado.

O Respondente 8 considerou que a música espelha-se na vida das pessoas. Tal resposta articula-se com a do Respondente 1, que revelou identificar-se com a letra da música. Segundo nossa visão, podemos observar que existe uma influência recíproca. A música espelha-se na vida das pessoas, bem como a pessoa pode se reconhecer por intermédio dela.

Com base nas respostas dos seis alunos analisados até então, consideramos que ao apresentarem seus pensamentos e sentimentos sobre a música, estão também atribuindo sentido à escuta. De acordo com nossa visão, cada escuta é condicionada culturalmente, constituindo-se numa nova experiência musical que vai sendo permanentemente atualizada. O aluno, ao comentar sobre a música que ouve, toca, ou até mesmo compõe, interage com o acervo musical que já existe em sua memória musical, havendo assim, uma síntese, isto é, uma relação dialógica no fenômeno da percepção e apreciação musicais, relacionando experiências musicais diversas.

Percebemos, também, nas respostas anteriores, a relação com um dos princípios propostos por Freire (2011) que é o da expressão estética, isto é, à experiência sensível que a arte propicia ao homem, fazendo com que o mesmo tenha um desenvolvimento pleno. Os alunos apontaram argumentos que nos sugeriram o quanto os próprios podem se desenvolver emocionalmente como pessoa.

Nas duas últimas respostas selecionadas para a análise, ressaltamos que os alunos conceberam a Música não de uma forma global, mas pensando na disciplina Educação Musical, indicando uma relação meio-fim (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

“por que tem muitos tipos de musicas brasileiras que nós não conhecemos então é importante” (Respondente 2).

“Pois nos ensina palavras novas, musicas que não conhecemos, ritmos e muitas outras coisas divertidas” (Respondente 3).

Com base nas respostas dos alunos, constatamos que a Música (na sua vertente de disciplina escolar) gera conhecimento: tipos de gêneros musicais brasileiros desconhecidos até então, palavras novas, ritmos, entre outros. Percebemos que esses alunos valorizam os conhecimentos que são adquiridos nas aulas de música. O Respondente 3 coloca que a Música (como disciplina) ensina “muitas outras coisas divertidas”. Enfatizamos que a Arte é

conhecimento (CASSIRER, 1977; READ, 1981, 1982; FREIRE, 2011) gerado pela experiência estética.

A Educação Musical é uma área que se propicia a construção de conhecimento como qualquer outra área do ensino, ou seja, a música além de provocar mudanças nas ações do sujeito em relação aos aspectos emocionais e psicológicos, também traz mudanças no âmbito cognitivo, no sentido de o aluno construir novos conhecimentos.

Creemos que a construção de conhecimentos não pode prescindir da criticidade, inclusive nas aulas de música. Retomando os pressupostos para o ensino da música propostos por Freire (2011), a arte é um artefato político com potencial para contribuir com a transformação do homem e da sociedade. Uma das funções da arte é de auxiliar o indivíduo a entender a si próprio, propiciando que o mesmo interfira no mundo. Ainda segundo a autora, a música também favorece a conscientização e a construção de um saber crítico, propiciando ao indivíduo um aprimoramento ético.

Observando o trecho em que o Respondente 2 considera que há “[...] muitos tipos de músicas brasileiras que nós não conhecemos então é importante”, percebemos convergência com a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura (MERRIAM, 1964), no argumento apresentado pelo aluno. Apesar de reconhecermos o caráter dinâmico que as culturas possuem, consideramos que existe um “núcleo universal estável” que identifica as músicas como brasileiras, ainda que elas elaborem sínteses culturais. Para Merriam (1964), a partir de uma leitura crítica de Freire (2011), o som musical resulta de processos de comportamento humano que são condicionados por crenças, valores e atitudes de grupo de uma determinada cultural, o que conduziria à continuidade e estabilidade de tal cultura.

### 5.3.2 Argumentos dos alunos da Escola de Música de Manguinhos

Passaremos, neste momento, a analisar as respostas dos alunos da EMM em relação à primeira questão. Percebemos que a maioria deles utilizou os argumentos baseados na estrutura do real: as ligações de coexistência e de sucessão, ambas esclarecidas anteriormente.

Dentre as respostas que se valeram da ligação de coexistência, em sua argumentação, temos um total de três. Comentaremos cada um deles individualmente.

“A música hoje faz parte da minha vida; ela é um agente de transformação. Através dela torno-me uma pessoa melhor; mais confiantes, alegre, segura e capaz, com oportunidade de desenvolver-me a cada dia” (Respondente 12).

Conforme a proposta pedagógica da EMM, seu objetivo é de contribuir com a transformação do indivíduo em todos os sentidos, colaborando positivamente e de modo significativo para sua formação. No argumento apresentado pelo Respondente 12, podemos observar o quanto ela considera que a música contribui para o maior desenvolvimento da pessoa (confiança, alegria, segurança, sentimento de capacidade), revelando assim, uma forte imbricação (relação de coexistência) entre a pessoa e seu ato.

Existe uma interação entre ato e pessoa, ou seja, entre o fazer musical e o indivíduo, pois, é possível perceber que o desenvolvimento pleno do mesmo envolve oportunidades de experiência sensível proporcionada pela arte, o que se relaciona com o princípio de expressão estética (FREIRE, 2011). A arte, como conhecimento, expressa uma visão de mundo peculiar e também os valores existentes na cultura de nossos alunos. Além disso, ela possui uma implicação política a qual comentaremos a seguir.

Ao afirmar que “a música é um agente de transformação”, constatamos uma das funções da arte é auxiliar o homem a compreender e a modificar a si próprio e o mundo. Sendo assim, a música é um instrumento político, que contribui para a conscientização, para o exercício de um espírito crítico, mas também, ético (FISCHER, s.d; FREIRE, 2011; READ, 1981, 1982). A transformação está presente no argumento do aluno, assim como na argumentação do projeto pedagógico da EMM.

O argumento também evocou um dos princípios de Freire (2011) que seria o da implicação política. Esse princípio envolve uma perspectiva de transformação do homem e da sociedade em que se insere, com o entendimento de que o indivíduo tem a possibilidade de construir sua própria história. E é justamente o que podemos vislumbrar na fala do aluno. Com certeza, com o desenvolvimento constante dessa pessoa (tendo confiança, alegria, segurança e sentimento de capacidade) há grande possibilidade de a mesma interferir de maneira positiva na sociedade.

Além disso, ao afirmar que a música a deixa mais confiante alegre, segura e capaz, com oportunidade de desenvolver-se a cada dia, percebemos que a música pode atuar como um recurso de mobilização física, motora, intelectual e afetiva (SEKEFF, 2007).

“A música é essencial na vida, pois deixa tudo mais alegre e harmonico e poder tocar música, fazer a música acontecer, para mim é muito bom” (Respondente 15).

Observamos que o fazer musical (o tocar) gera prazer para o aluno, trazendo alegria e harmonia. Sendo assim, percebemos a interação ato-pessoa (PERELMAN; OLBRECHTS-

TYTECA, 2005), pois, o argumento nos sugere que a prática e o convívio com a música é essencial para o desenvolvimento pleno do sujeito.

Esse desenvolvimento, decorrente da experiência sensível, remete ao princípio de expressão estética (FREIRE, 2011). Tal princípio não se refere somente à reprodução ou apreciação de músicas, mas também à participação ativa do aluno, criando ou executando, isto é, desempenhando seu potencial de expressão estética. Arte é conhecimento, sendo permeada por relações sócias, históricas e políticas, portanto, essa compreensão é vital ao ensino de música e transparece no argumento quando o aluno afirma que a música é “essencial na vida”.

Podemos interpretar que as funções de expressão emocional e de reação física (MERRIAM, 1964) também podem estar subjacentes à argumentação apresentada por conta dos sentimentos de prazer e alegria evidenciados.

Segundo Sekeff (2007), a música favorece o indivíduo devido aos seus múltiplos estímulos que propicia, logo, o fazer musical proporciona satisfação pessoal e autorrealização.

“Por que eu vivo minha vida e também a música e sem ela seria um pouco chato viver” (Respondente 13).

A partir dessa resposta, interpretamos que, assim como o aluno vive a sua vida, ele também vive a música. Entendemos que para realizar a ligação de coexistência (PERELMAN; OLBRECTHS-TYTECA, 2005), ele utiliza a metáfora “vida”, atribuindo assim, esse sentido para a música. A metáfora é uma figura argumentativa que “provém de uma analogia por meio da condensação” (OLIVEIRA, 2011a, p. 35). O Respondente 13 designou a música, utilizando o significado de outro termo, no caso, a vida.

Dentre as respostas que nos sugeriram uma ligação de sucessão, especificamente a relação meio e fim, obtivemos as duas respostas que se seguem:

“Porque é o jeito que eu me encontro para me expressar.” (Respondente 9).

Novamente nos deparamos com a música como instrumento de expressão, função sobre a qual já discorremos anteriormente neste texto. O argumento utilizado evidencia que a música é um recurso de expressão, conforme Sekeff (2007) salienta.

“Por que eu acho que a música pode distrair você de coisas que não prestam nesse mundo” (Respondente 10).

O fim expresso no argumento do aluno foi bem objetivo, todavia o mesmo não esclareceu como a música efetivamente poderia distrair os indivíduos das “coisas que não

prestam nesse mundo”. Mesmo assim, sua resposta nos dá margem a estabelecermos relação com aspectos sociais, caminho pelo qual que iremos enveredar.

Ressaltamos que o bairro de Manginhos tem sido uma área carente de oportunidades educacionais, que ainda sofre com a violência, mesmo com a recente presença das UPPs (Unidade de Polícia Pacificadora) e, apesar de alguma melhora na saúde pública, com a inauguração da UPA (Unidade de Pronto Atendimento).

Como já discutimos no capítulo em que apresentamos os projetos pedagógicos das instituições envolvidas em nossa pesquisa, é objetivo da EMM contribuir para a transformação individual e social, proporcionando a crianças, jovens e adultos possibilidades diferenciadas de vida, incentivando também, o exercício de uma cidadania ativa.

Neste sentido, o ensino oferecido pela EMM, assim como no CPII, tem um papel político a ser desempenhado, pois concebemos que educação e política não se separam. Freire (2011) defende a politização dos conteúdos, sendo assim, durante o trabalho pedagógico, os conteúdos deveriam ser criticados e contextualizados socialmente, conferindo aos mesmos significados renovados.

Podemos observar, também, a presença implícita do princípio de implicação política (FREIRE, 2011), pois o aluno argumenta que a música ao distrair as pessoas “de coisas que não prestam nesse mundo”, ela pode promover mudanças no indivíduo, favorecendo a transformação do sujeito e da sociedade em que está inserido.

Nas respostas a seguir, consideramos que houve uma conjugação da ligação de sucessão (meio-fim) com a ligação de coexistência (ato-pessoa).

“Porque muitas vezes consigo expressar na musica meus sentimentos.”  
(Respondente 11).

Segundo nossa análise, o Respondente 11 utilizou um argumento semelhante ao do Respondente 9, todavia ele avançou um pouco mais por registrar que ele próprio consegue expressar na música seus sentimentos. Percebemos que a música é um meio, uma facilitadora dessa expressão. Assim, visualizamos, no argumento do aluno, a presença da função de expressão emocional por Merriam (1964) e também a perspectiva de que a música é um recurso de expressão, conforme Sekeff (2007), já que, a música auxilia a liberação e o extravasamento de emoções.

Entendemos que um indivíduo, ao expressar seus sentimentos, também se desenvolve como pessoa. Sendo assim, consideramos que há uma conjugação da ligação de sucessão

(meio e fim) com a de coexistência (ato-pessoa), com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

“A música como forma de arte que é, expressa tudo ou quase tudo que sentimos. Desde os momentos mais tristes até os mais felizes a música me completa. Aprender e fazer música é ainda mais importante para mim, pois dá asas à criatividade e alivia a pressão dos problemas cotidianos.” (Respondente 14).

Assim como os Respondentes 9 e 11, o Respondente 14 utiliza o verbo “expressar”. A expressão de sentimentos, abordada pelo aluno, evidencia que a música pode assumir a função de expressão emocional (MERRIAM, 1964), pelo fato de ser uma ferramenta importante na liberação de sentimentos e emoções, que muitas vezes não são expressas por outras vias. Segundo nossa visão, a música é uma forma de arte que comunica significados simbólicos, que podem provocar reações físicas diversas.

Com base na argumentação do Respondente 14, tanto o fazer musical, quanto o aprendizado da música favorecem a criatividade, aliviando a pressão dos problemas cotidianos. Sendo assim, podemos perceber uma relação meio-fim (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Acreditamos que essa relação meio-fim contribui para o desenvolvimento da pessoa, principalmente pelo fato de o aluno considerar que a música o completa em todos os momentos vivenciados, o que permite identificarmos uma ligação de coexistência, a interação ato e pessoa (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Além disso, a expressão de sentimentos e o fato de a música dar “asas à criatividade” permitem que a pessoa tenha um aperfeiçoamento da experiência sensível que a arte é capa de propiciar ao homem, contribuindo para desenvolvê-lo integralmente (FREIRE, 2011).

“Preenche o tempo livre e traz alegria espiritual.” (Respondente 16).

Em relação à fala do aluno, também consideramos que há uma conjugação das ligações de sucessão (meio e fim) com a de coexistência (ato-pessoa), principalmente porque ele apresenta uma ideia e posteriormente, através da conjunção aditiva “e”, outra ideia, que a nosso ver, possui um teor argumentativo diferente.

Na primeira parte da resposta, constatamos um argumento com um fim bem objetivo, em que a música seria uma forma de preenchimento do tempo livre. Na segunda parte do argumento, visualizamos uma modificação provocada no indivíduo, que seria proveniente de um ato relativo ao seu contato com a música, possivelmente à execução musical (o tocar): o



propiciar uma “alegria espiritual”, evidenciando, a nosso ver, uma argumentação que põe em interação ato e pessoa.

Creemos que a música, ao trazer alegria espiritual ao discente, propicia também seu desenvolvimento pleno, do ponto de vista social, cultural e estético. Ao proporcionar “alegria espiritual” podemos perceber a presença das funções de expressão emocional e reação física que são algumas das funções que a música pode desempenhar nas sociedades (MERRIAM, 1964).

Segundo nossa visão, a alegria espiritual também está relacionada à autorrealização e à satisfação pessoal que a música é capaz de proporcionar ao indivíduo, conforme salienta Sekeff (2007). A autora também sublinha que a prática musical interfere no equilíbrio afetivo e emocional da pessoa.

Uma observação importante é que o Respondente 16 tem 62 anos. Tal fato, aliado a nossa observação das aulas como membro da equipe de apoio pedagógico da instituição, faz-nos constatar que muitos adultos encontram na música uma oportunidade de ocupação, de socialização, cujo objetivo seria satisfação pessoal, considerando as aulas como um “espaço de terapia” (termo mencionado oralmente pelo aluno, mas que não foi registrado no questionário). Ou seja, estudar música seria um alívio para as tensões decorrentes de suas realidades.

Vale acrescentar que, de acordo com nossa percepção, os adultos são compromissados, assíduos e pontuais nas aulas e também são interessados em construir conhecimento musical, ainda que tal objetivo possa ser secundário.

#### **5.4 Considerações gerais sobre a primeira pergunta: analisando distâncias e aproximações entre os argumentos**

De forma geral, a maioria dos alunos utilizou as ligações de coexistência, mais precisamente a relação ato-pessoa em seus argumentos. Num universo de 16 respostas, tivemos 10 respondentes que se valeram desse tipo de argumentação.

Ao serem questionados sobre a importância da música, muitos usos e funções da música foram abordados, mas de forma geral, os alunos de ambas as instituições consideram que a música seria importante porque, por meio dela, é possível expressar-se emocionalmente. As emoções também são acompanhadas por reações/mobilizações físicas (MERRIAM, 1964; SEKEFF, 2007).

Sekeff (2007) observa que lidar com a música é lidar com a emoção, pois ela exerce um poder sobre o indivíduo. Sendo assim, podemos afirmar que a música, com base na fala

dos alunos, gera transformação interior significativa em cada sujeito, contribuindo para o crescimento para o crescimento do mesmo.

Três alunos da EMM (os Respondentes 9, 11 e 14) comentaram que a música serve para expressar sentimentos, enquanto no CPII, apenas um aluno considerou que a música seja uma das melhores maneiras de externar os sentimentos, através da melodia (Respondente 6). Apesar de somente quatro alunos terem registrado o verbo “expressar”, entendemos que essa expressão encontrou-se de forma indireta, ou seja, que ela estava subjacente aos argumentos.

Em relação às reações/mobilizações físicas provocadas pela música tanto os alunos do CPII quanto os da EMM, foram específicos em seus argumentos. No CPII, tivemos a opinião de que a música mexeria com a alma. Se a música fosse animada o indivíduo ficaria animado, se a música fosse triste, o indivíduo ficaria triste (Respondente 3), que a música “faz muito bem, alegre, acalma” (Respondente 5).

Em relação aos alunos da EMM, tivemos as seguintes respostas: que a música traz confiança, alegria, segurança, desenvolvimento pessoal a cada dia (Respondente 12), que sem a música seria “um pouco chato viver” (Respondente 13), que a música completa o indivíduo, dando asas à criatividade e aliviando da pressão dos problemas cotidianos (Respondente 14) e que a mesma “traz alegria espiritual” (Respondente 16).

Dois alunos do CPII mencionam a possibilidade de identificação com a letra da música (Respondentes 1 e 5), interagindo assim ato e pessoa. Constatamos que ao ouvirem, cantarem, ou até mesmo tocarem determinadas canções, os respondentes mobilizam sua vivência cultural. Além disso, percebemos a presença do princípio de representação simbólica, quando os alunos se referiram aos textos das canções, ou seja, às letras de música (MERRIAM, 1964).

Dos 16 questionários, apenas dois alunos do CPII (Respondentes 2 e 3) responderam à questão considerando a importância da disciplina Educação Musical ao invés da música (de modo abrangente). Eles opinam que a música (como disciplina) serve para gerar conhecimento (READ, 1981, 1982; CASSIRER, 1977; FREIRE, 2011).

Embora tenham sido poucos alunos, consideramos que o reconhecimento deles em relação ao que a disciplina Educação Musical pode oferecer, em termos cognitivos, é muito importante, pois reforça a importância que seus conhecimentos possuem na formação de um indivíduo. Sobre o assunto, Sekeff (2007, p. 18) observa que a música interfere “[...] no processo de desenvolvimento, individuação, socialização, cognição, criatividade e consciência de cidadania do educando”.

Em relação à importância da música, alguns alunos justificaram suas respostas, pensando objetivamente nos fins que a mesma lhes proporciona. É claro, que como já comentamos neste texto, alguns desses fins também favorecem o desenvolvimento global do sujeito.

Independentemente de instituição, entendemos que a Educação Musical deve envolver uma concepção política, contribuindo para a modificação social (FISCHER, s.d.; READ, 1982; FREIRE, 2011). Constatamos que o Respondente 12 (EMM) argumentou nesse sentido “A música hoje faz parte da minha vida, ela é um agente de transformação [...]”.

A música também pode gerar reflexão a respeito de vários aspectos, inclusive sobre o que o indivíduo observa no seu entorno. Essa reflexão, a nosso ver, permite que a pessoa amplie a sua visão e conhecimento do mundo. Tal fato foi comentado pelo Respondente 5 (CPII): “[...] A música consegue fazer você pensar e até entender mais o que acontece ao seu redor”. Com base nessa fala, interpretamos que a sociedade influencia a música e também é influenciada por ela (relação de reciprocidade).

## **5.5 Análise retórica da segunda pergunta: por que é importante aprender música em cada instituição?**

### **5.5.1 Argumentos dos alunos do Colégio Pedro II**

Em relação à pergunta de número dois, tanto os alunos do CPII, quanto os alunos da EMM foram unânimes em afirmar que era importante aprender música na instituição de ensino de que fazem parte. Tivemos, um percentual de 100%, fato que merece destaque e reforça a importância da Educação Musical nas escolas, bem como de termos em nossa sociedade outros modelos de trabalho como o que é realizado na EMM. Acreditamos que o projeto desenvolvido na EMM possa servir de inspiração para futuros projetos que almejem contribuir para a transformação de outras situações sociais no Rio de Janeiro.

Iniciaremos a análise retórica pelos argumentos dos alunos do CPII. Das oito respostas, cinco alunos utilizaram a ligação de sucessão na sua argumentação, mais especificamente, do tipo meio e fim. Somente um aluno usou o argumento pragmático e apenas um respondente valeu-se da ligação de coexistência, relacionando ato e pessoa. Ressaltamos que apenas um respondente utilizou a ligação de sucessão e de coexistência simultaneamente em seu argumento.

Nas respostas que se seguem, o aprendizado de música na instituição é considerado relevante, pois gera aprendizagens diversas. Sendo assim, entendemos que a disciplina Educação Musical seria uma meio para que os alunos construíssem novos conhecimentos.

“Pois é uma forma de aprender coisas que você não sabe. Como as danças dos indígenas, os ritmos ou até as comidas deles e etc.” (Respondente 3).

Constatamos que o Respondente 3 destaca o contato com informações relativas às culturas indígenas. Tal fato é convergente com uma das competências gerais da disciplina Educação Musical, registradas no Projeto Político-Pedagógico da instituição (2002, p. 175): “compreender e respeitar a diversidade de manifestações musicais”. Também encontramos referência ao assunto em uma das competências específicas para o segundo segmento do ensino fundamental ligada ao assunto: “contextualizar sociohistoricamente as manifestações musicais”.

Consideramos importante que, nas aulas de música, haja reflexões, discussões e debates sobre outras culturas presentes em nossa sociedade, a fim de que, o aluno aprenda a respeitar, dialogar e a negociar as distâncias (MEYER, 2002) que existirem em relação a tais culturas em seu dia a dia. Tal entendimento é convergente com a concepção de que a aula de música pode ser um ambiente multicultural (CANEN, 2000, 2001, 2002, 2007; PENNA, 2010).

Defendemos que não somente as culturas de alguns grupos específicos sejam abordadas no trabalho de Educação Musical, mas que as aulas estejam abertas, constantemente, às tensões culturais que possam estar presentes na própria sala de aula, isto é, no interior do grupo-turma. Sendo assim, é fundamental dar voz para essas culturas. Conforme sugere Penna,

Uma concepção ampla de música é, por um lado, uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural. Por outro lado, a concepção da multiculturalidade contribui para a ampliação da concepção de música que norteia nossa postura educacional (PENNA, 2010, p. 90).

Constatamos que, ao trabalhar outras culturas nas aulas, muitos docentes o fazem com base no multiculturalismo liberal ou folclórico (CANEN, 2002, 2007), ainda que não tenham tal consciência. Nesse tipo de entendimento, a diversidade seria visualizada de forma exótica, sem uma visão crítica. Esclarecemos que não estamos tratando da realidade das aulas do CPII, pois não observamos as aulas da turma do referido aluno para chegarmos a tais conclusões. As considerações aqui apresentadas dirigem-se às aulas de música, de forma geral.

Com base em Canen, cremos que o trabalho de Educação Musical deva ser pautado na perspectiva pós-colonial do multiculturalismo. Nessa perspectiva, reconhecemos que as culturas possuem identidade processual, que se constrói e reconstrói constantemente, assim como cada pessoa não seria mais concebida com uma essência única e fixa. Compreendemos que não se deve apenas perceber a existência das diferenças e questioná-las (multiculturalismo crítico), mas sim, aprender a lidar na prática com auditórios e oradores que influenciam e são influenciados culturalmente, de modo permanente.

Entendemos que se os auditórios e os oradores condicionam e são condicionados culturalmente, não podemos valorizar uma cultura específica, pois, dessa forma, poderíamos gerar uma “guetização” (PENNA, 2010), ou seja, a preponderância de um grupo (de um “gueto”) em relação a outros. Tal fato pode acontecer com mais facilidade no segundo segmento do ensino fundamental, pois é comum os alunos que estão na adolescência organizarem-se por grupos de mesma afinidade. A questão fundamental, a nosso ver, está em trabalhar em prol de que tais “guetos” respeitem-se, relacionem-se, dialoguem, tecendo acordos, negociando distâncias.

“Acho que hoje em dia é essencial ter música no colégio, pois você entende e conhece coisas novas e interessantes.” (Respondente 5).

Percebemos que o argumento do Respondente 5 revelou um aspecto positivo, pois o mesmo considerou que os conhecimentos são novos e interessantes. Muitas pessoas ainda acreditam que a aula de música não é relevante na formação dos alunos e que a mesma teria a somente as funções de divertir, relaxar, acalmar, em suma, ações voltadas para objetivos lúdicos ou terapêuticos. O trabalho com música pode assumir várias vertentes, em se tratando da Educação Musical, o comprometimento com o desenvolvimento cognitivo é vital.

O fato de o discente apontar que a música serve para os alunos conhecerem “coisas novas e interessantes” nos remete a dois princípios que Freire propõe para o ensino da música: a criação de conhecimento e a preservação do conhecimento. A criação de conhecimento incentiva uma reflexão permanente em relação aos conteúdos que são trabalhados. Esses conteúdos devem ser produzidos e reelaborados sempre, permitindo assim não se tornem imóveis. Segundo Freire (2011, p. 189), “Criar conhecimento permanentemente não significa excluir ou desprezar os conhecimentos e conteúdos do passado, mas significa não parar neles”.

Sobre a preservação do conhecimento, observamos que apesar de os alunos conhecerem “coisas novas e interessantes” é fundamental abordar com os alunos o acervo de

conhecimento musical construído pelas sociedades ao longo do tempo, passível de reflexão crítica e renovação sempre que necessário. Preservar conhecimento não é simplesmente reproduzir acriticamente os conhecimentos, mas revitalizá-los. É pensar que os mesmos tiveram uma apreensão no passado, que será concebida no presente e que, possivelmente poderá ser transformada no futuro.

Segundo nossa visão, a preservação do conhecimento está ligada à função apontada de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura descrita por Merriam (1964). O momento presente de uma cultura tem uma relação com o seu passado e com certeza, renovar-se-á no futuro. Cada cultura tem um constructo que não se reproduz passivamente, mas sofre alterações ao longo do tempo e da história, embora alguns elementos persistam com novos significados.

“Porque além de conhecer mais sobre a música em todas suas fases, aprendemos também a parte teórica.” (Respondente 6).

No argumento acima, gostaríamos de destacar o trecho em que o Respondente 6 aborda que nas aulas de música é possível conhecer a “música em todas suas fases”. Essa parte do argumento nos sugere que o aluno esteja referindo-se ao trabalho com história da música.

Em relação às músicas das diversas fases, destacamos duas competências específicas para o segundo segmento do ensino fundamental do Projeto Político-Pedagógico do CPII (2002, p. 175): “Ouvir, apreciar, identificar, caracterizar e executar/interpretar músicas de várias culturas e períodos históricos” e “Contextualizar sociohistoricamente as manifestações musicais”. Sendo assim, constatamos que o documento institucional referenda o aspecto destacado pelo aluno.

O conhecimento da música “em todas as suas fases” nos remete a dois dos princípios de Freire (2011) para o ensino da música. Um deles é o da historicidade. O princípio de historicidade leva-nos a refletir que não existe uma música universal, concebida como um padrão único a ser seguido, mas sim, músicas de diversos períodos históricos, que circulam entre as sociedades num movimento contínuo. Muitas vezes, a música do presente, pode ser uma atualização da música do passado, mas também pode ter conexões concepções futuras.

Ao “conhecer mais sobre a música em todas suas fases” o professor, juntamente com os alunos, poderão revisitar, a partir de reflexões, o arcabouço cultural da humanidade, logo, temos presente o princípio de preservação de conhecimento. A preservação ocorre, nesse caso, de forma dinâmica, ou seja, em recriação constante. A nosso ver, esse princípio de Freire (2011) articula-se com uma das funções sociais da música descritas por Merriam

(1964) que é a contribuição para a continuação e estabilidade da cultura, pois o entendimento não reside na cristalização das culturas, mas na perpetuação de alguns aspectos, que sofrem transformações históricas.

O conhecimento da música em todas as suas fases propicia que o aluno lide de uma forma mais aberta, com diferentes culturas, dialogando criticamente com as próprias culturas. Não no sentido de se estabelecer hierarquias, mas no sentido de refletir sobre como ocorreu e como ainda ocorre a construção das diferenças (CANEN, 2000, 2001, 2002, 2007; OLIVEIRA, 2011a, 2011b; PENNA, 2010; QUEIROZ, 2004, 2005; FREIRE, 2011).

Tratando especificamente da “parte teórica”, cremos que o aluno esteja referindo-se às aulas de teoria musical, que são elementos importantes do trabalho de Educação Musical do CPII, desde o segundo segmento do ensino fundamental. É preocupação da instituição construir conhecimento sobre “teoria musical”, de maneira tal que o aluno faça o uso correto da terminologia e da representação gráfica convencional.

Com base na proposta pedagógica da referida instituição, destacamos duas competências específicas do segundo segmento do ensino fundamental, que mostram o valor que a instituição dá ao ensino de teoria musical: “expressar-se verbalmente utilizando corretamente a terminologia musical adequada às expectativas do seu nível” e “ler, escrever e executar música a partir da notação musical convencional de modo acurado e fluente” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 175).

Acreditamos que o ensino de teoria musical não deva ser desvinculado da prática. Relendo o PPP do CPII, em nenhum momento, encontramos essa desvinculação, muito pelo contrário, o mesmo argumenta em prol da integração da teoria e das habilidades musicais: “Dentro do trabalho pedagógico, as habilidades de compor, tocar um instrumento, cantar, improvisar, ouvir e apreciar devem coexistir de forma integrada, não-hierarquizada” (Ibid., p. 177).

Entendemos que o trabalho com os elementos de teoria musical não pode atuar de forma excludente, reforçando desigualdades sociais, nem tampouco como elemento desencadeador de desinteresse pelas aulas. Constatamos que muitos alunos já têm algum conhecimento teórico pelo fato de cursarem aulas de música em escolas especializadas, em aulas particulares fora do CPII e inclusive no Espaço Musical da própria instituição, fato que estabelece uma situação de heterogeneidade em sala de aula, com relação àqueles que não têm essas experiências. Não podemos desvalorizar os alunos que não têm esse conhecimento sistemático, formal, pois possuem outros conhecimentos e práticas musicais adquiridos das

suas vivências cotidianas. O educador deve, antes de tudo, mapear o que consta da realidade dos discentes, trazendo esses elementos para o centro da atividade educacional.

“Porque a música é uma forma de expressão muito importante, na qual se aprende muito. Às vezes, é uma das formas do aluno sair da dura rotina e relaxar.”  
(Respondente 8).

Ao usar a palavra “forma”, o Respondente 8 nos sugeriu uma relação meio-fim, já que a música seria uma ferramenta que facilitaria a expressão do indivíduo, gerando aprendizado. Ele também evocou outra relação meio-fim ao apontar que a música “é uma das formas do aluno sair da dura rotina e relaxar”.

Com base na argumentação acima, podemos visualizar a função de expressão emocional (MERRIAM, 1964), pois o aluno considera que “a música é uma forma de expressão muito importante”. Ainda que ele não tenha descrito como a música pode ser essa forma de expressão importante, o trecho nos sugere que através da música pode haver liberação de sentimentos, emoções, pensamentos e ideias reveladas ou até mesmo não reveladas nas falas das pessoas.

Também percebemos a presença da função de reação física (MERRIAM, 1964) ao afirmar que a música traz relaxamento; logo relaxar seria a resposta física gerada pela música.

Segundo Sekeff (2007), a música influencia as funções orgânicas dos seres humanos, atendendo a necessidades, sendo também um instrumento de catarse, estimulando o equilíbrio emocional e afetivo. Com base nesse entendimento, compreendemos que a música interfere no todo do indivíduo, permitindo que o mesmo se expresse emocionalmente e relaxe, assim como apontou o aluno.

Ao mencionar que a música traz aprendizado, constatamos, através desse argumento, que a arte não apenas favorece a expressão de sentimentos, gerando reações físicas. A experiência sensível, propiciada pela arte cria conhecimento, segundo um dos princípios propostos por Freire (2011). Conforme a autora, esse conhecimento que é continuamente processado, é sempre inacabado, aberto e supera-se permanentemente (FREIRE, 2011).

Consideramos o argumento apresentado pelo Respondente 8 importante, pois muitos indivíduos priorizam a música como elemento que se presta à diversão, ou sendo apenas uma forma de “terapia”. Sabemos que tais funções são validadas por alguns auditórios, sendo ratificadas por parte da sociedade, todavia, como educadores, não podemos deixar de defender a música como objeto de aprendizado, de desenvolvimento pleno, que incentiva o exercício de uma cidadania ativa.



“porque alguns alunos querem trabalhar nesse tipo de profissão e também as aulas nas maiorias das vezes são legais e divertidas” (Respondente 4).

Além de realizar uma avaliação positiva das aulas, destacando o aspecto lúdico das mesmas, o aluno apresenta um comentário importante, que, a nosso ver, enaltece a presença da Educação Musical no currículo: o fato de a aula contribuir para o aluno que deseja enveredar por algum tipo de profissão relacionada à música.

A fala do Respondente 4 remete à possibilidade de alunos de escolas de educação básica terem o interesse de atuar futuramente como músicos, professores de música, produtores musicais, isto é, trabalhar profissionalmente na área da música. Tal fato pode favorecer o interesse dos alunos nas aulas e pode gerar, como no caso deste aluno, depoimentos que validam a importância da aula de música.

Muitas vezes pensamos que somente projetos como a EMM deveriam se preocupar em oferecer oportunidades que incentivem os alunos a serem profissionais na área de música, no futuro, como uma forma de afastar as crianças, jovens e adultos dos cenários de tensão e carência vivenciados em comunidades do Rio de Janeiro, propiciando a eles outras possibilidades de vida. Destacamos que no CPII também temos alunos que vivem num cenário semelhante ao de Mangueiras: com carência de oportunidades educacionais e afetivas, vivenciando em seu dia a dia, cenas de violência. Entendemos que as aulas de música, numa escola regular também podem ter essa concepção sócio-política e encaminhar alunos para a profissionalização na área de música.

Ao argumentar que a maioria das aulas são “divertidas”, a fala do aluno nos remete a uma das funções sociais da música sugeridas por Merriam (1964) que é a de divertimento. Segundo o autor, a música está presente no entretenimento das sociedades e, ampliando essa visão, entendemos que a mesma pode entreter nossos alunos, que as aulas de músicas podem ter viés lúdico constante, independentemente do segmento de ensino. Isso, não constitui, contudo uma situação de divertimento pelo divertimento. Essa diversão deve ter um cunho pedagógico, um objetivo concreto, que seria o aprendizado. Ainda sobre o aspecto lúdico, Sekeff (2007, p. 131) observa que, “Como atividade lúdica, a música se recorta como um jogo que se realiza na escuta, cuja dinâmica se enriquece com a aprendizagem, motivando, criando necessidades e despertando interesses”.

Segundo nossa visão, a área de Educação Musical é privilegiada, pois ao trabalhar com a música (arte sobre a qual podemos afirmar, com ousadia, que todos os seres apreciam) há inúmeras situações pedagógicas de caráter lúdico que podem ser idealizadas e realizadas.

Isso dependerá do tipo de planejamento do professor, da sua criatividade, da sua capacidade de pesquisa.

“por que os professores passam exercícios legais pra agente fazer durante a aula e os professores ainda emprestam instrumentos musicais sem ser flauta” (Respondente 2).

Além de avaliar positivamente os exercícios trabalhados em aula, o aluno, em sua fala, aponta uma vantagem, uma consequência benéfica que, no caso, seria o empréstimo de instrumentos realizados pelos professores, além da flauta. De acordo com Perelman (2004, p. 11), há nesse depoimento um argumento pragmático:

Chamo de argumento pragmático um argumento das consequências que avalia um ato, um acontecimento, uma regra ou qualquer outra coisa, consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis; transfere-se assim todo o valor destas, ou parte dele, para o que é considerado causa ou obstáculo.

Acrescentamos que, indiretamente, podemos perceber uma questão do aluno em relação à flauta doce, que é o instrumento privilegiado no trabalho do ano escolar em que o mesmo se encontra. Iremos discutir esse assunto um pouco mais adiante neste capítulo. O aluno registrou em seu questionário que toca tantan, surdo e um pouco de pandeiro, o que revela que talvez o interesse dele esteja mais nos instrumentos de percussão que na flauta-doce.

Por outro lado, talvez a questão do empréstimo dos diferentes instrumentos se dê pelo fato de a grande maioria dos alunos possuir flauta. A flauta é um instrumento musical bem familiar e presente entre os alunos que já estudam na instituição desde o primeiro segmento do ensino fundamental.

Como docente do CPII, percebemos que alguns alunos apreciam tocar alguns instrumentos durante os intervalos e os tempos vagos. Observamos o contato dos alunos com o violão, instrumentos de percussão, flauta-doce e outros instrumentos que são ensinados no Espaço Musical do Colégio.

Retornando ao início do argumento do aluno, o mesmo considera que os exercícios passados pelos professores são interessantes. O Respondente 2, assim como o de número 4, também evocou a função de divertimento que é descrita por Merriam (1964), sobre a qual já discorreremos.

Na resposta a seguir, consideramos que há uma conjugação das ligações de sucessão e coexistência:

“Eu acredito que a música pode estimular e influenciar um indivíduo de diversas maneiras. A música abre nossa mente, expandindo nossa mente e conhecimento para o mundo” (Respondente 7).

De acordo com o Respondente 7, a música é um instrumento que estimula e influencia, porém ele não especificou quais seriam as “diversas maneiras” através das quais a música poderia estimular e influenciar. A única influência ou estímulo que ele expôs é de que a “música abre nossa mente, expandindo nossa mente e conhecimento para o mundo”.

Consideramos também que a música tem a potencialidade de desenvolver o sujeito como pessoa, quando propicia que haja uma abertura da mente do indivíduo e a expansão da mesma para o conhecimento do mundo. Ou seja, o ato musical provoca mudanças na pessoa. Tal interação evoca uma relação ato-pessoa.

Como já afirmamos neste capítulo em alguns momentos, a arte é capaz de proporcionar uma experiência sensível e significativa ao indivíduo, gerando conhecimento. Essa construção de conhecimento propicia mudança no sujeito e no mundo em que está inserido, pois ele passa a enxergá-lo com outros olhos. A arte também pode promover o aperfeiçoamento e autoconhecimento. O argumento desse aluno pode ser relacionado aos princípios de expressão estética e construção de conhecimento descritos por Freire (2011).

Além disso, podemos interpretar que, a música, ao expandir a mente e ao auxiliar o indivíduo a conhecer o mundo pode contribuir para ele questionar os limites, verdades, valores e visões de mundo, revalorizando-os, reconstruindo-os e os reinterpretando. Sendo assim, o princípio de expressão estética pode estar também associado ao princípio de reflexão crítica (FREIRE, 2011).

Sekeff (2007) também observa que a música envolve as funções criativa e reflexiva. Ambas consistem no poder que a música tem de ampliar a compreensão do mundo do indivíduo, favorecendo uma percepção global dos modos de expressão. Constatamos que o argumento do Respondente 7 é convergente com a visão da autora.

Consideramos que a resposta a seguir evocou uma ligação de coexistência. Vejamos:

“Apartir da musica conseguimos nos identifica e ajuda dependendo a nossa vergonha.” (Respondente 1).

Apesar de o Respondente 1 ter apresentado dificuldade de elaboração da escrita do argumento, interpretamos que, por meio da música, os indivíduos conseguem se identificar. A música ajuda aqueles que possuem dificuldades em se expressar verbalmente ou musicalmente, a se desenvolverem nesses aspectos. Segundo essa fala, percebemos que o

objetivo de se estudar música no CPII evidencia uma relação ato-pessoa, pois o enfoque da resposta, ou seja, os aspectos destacados residem no desenvolvimento pessoal.

Já comentamos que muitos alunos se identificam com a música, mas também com os textos das canções (as letras das músicas). Sendo assim, com base em Merriam (1964), consideramos que a música desempenha o papel de representação simbólica. Podemos contemplar o simbolismo pelo fato de os textos de canções representarem comportamentos, ideias, sentimentos, emoções que o sujeito julga serem semelhantes aos dele.

### 5.5.2 Argumentos dos alunos da Escola de Música de Manguinhos

Analisando as respostas dos alunos da EMM em relação à pergunta de número dois, de forma geral, os alunos utilizaram as ligações de sucessão: relação meio e fim (duas respostas) e argumentos pragmáticos (três respostas). Alguns alunos valeram-se das ligações que fundamentam a estrutura do real, no caso a argumentação pelo modelo (três respostas). Percebemos que as ligações de sucessão sobressaíram-se, totalizando cinco respostas.

Iniciaremos analisando os argumentos dos respondentes que apontaram uma relação meio-fim:

“[...] Por que você repassar coisas que você aprendeu aqui na EMM para outras pessoas que não mostram interesse na música.” (Respondente 10).

A fala desse aluno sugere uma ampliação do trabalho que é realizado na EMM. O aluno não expôs como ele poderia repassar essas informações, todavia interpretamos que essa ação pode relacionar-se à divulgação, incentivando que outras pessoas conheçam a EMM e sua metodologia de trabalho. Sendo assim, poderia haver interesse de outros indivíduos para estudarem música.

Buscando relacionar a fala do aluno com as categorias do *Tratado da argumentação*, consideramos que o mesmo sugere persuadir outros auditórios, comunicando aos outros as experiências positivas que ele teve e ainda possui no espaço da EMM. Perelman e Olbrechts-Tyteca “propõem denominar ‘persuasão’ ao processo por meio do qual orador visa à adesão de auditórios particulares” (OLIVEIRA, 2011a, p. 20).

Sabemos que as pessoas, em geral, apreciam a música, e que a música faz parte da vida das mesmas, mas quando entra em jogo o aprendizado dessa arte, muitas vezes aparece o desinteresse. Entendemos que esse desinteresse aparece pelo fato de a arte não oferecer uma perspectiva profissional segura e estável. Muitas pessoas também compreendem que a música

serve somente para divertir e relaxar, não a reconhecendo como uma área de conhecimento que tem um compromisso social a desempenhar.

Muitas vezes constatamos que a música pode funcionar como uma espécie de pano de fundo para outras ações sociais e não como uma área do saber consolidada com conhecimentos que podem colaborar para transformação da vida do indivíduo, assim como outras disciplinas, tais como Matemática e Língua Portuguesa. Esclarecemos que de forma alguma as questões levantadas são generalizáveis, mas podem ser constatadas, em certa medida, frequentes em nossa sociedade.

Sobre a ação de “repassar coisas que você aprendeu aqui na EMM”, outra perspectiva de análise é que muitos alunos, assim que adquirem algum conhecimento musical, começam a trabalhar ministrando aulas para alunos iniciantes, ou para os que possuem menos conhecimento musical que ele. De certa maneira, tal fato acaba gerando uma fonte de renda para esses alunos, que seria o possível começo de uma trajetória profissional futura na área da música. A partir disso, podemos vislumbrar o potencial da Educação Musical interferir na realidade individual dos alunos.

O discente a seguir também se valeu da relação meio e fim em seu argumento:

“É importante aprender música aqui, pois além de uma ocupação prazerosa, a prática de aprendizado musical desenvolve a criatividade e percepção dos alunos. E dentro do contexto que a escola se insere, é importante também pois retira os jovens do ócio e evita que se envolvam com práticas erradas.” (Respondente 14).

Com base no referido argumento, constatamos que a música, como ocupação prazerosa, pode beneficiar o sujeito trazendo autorrealização e satisfação pessoal. Além disso, a fala converge com o pensamento de Sekeff (2007), pois a música estimula a criatividade, a memória, o poder da atenção, influenciando, de forma geral, o indivíduo.

Além de destacar o prazer que a música lhe proporciona, o aluno aponta que a escola seria uma forma, uma maneira de afastar os jovens do ócio, evitando que os mesmos tenham contato com as “práticas erradas”. Esse é um dos objetivos gerais da EMM que se propõe a oferecer uma nova oportunidade de vida, uma alternativa diferenciada até mesmo profissional por intermédio da música.

Segundo a proposta pedagógica da EMM,

A importância do projeto se evidencia, assim, de várias formas. Pela realidade social da comunidade a que se destina que, assim como outras comunidades do Rio de Janeiro, aliam à pobreza a carência de oportunidades educacionais, a falta de acesso ao ensino regular de música ou a qualquer oportunidade consistente de vivência estética, realidade esta agravada pela violência cotidiana do ambiente em que vivem os jovens, crianças e adultos que são atendidos. A intervenção do projeto pode apontar outros rumos para a vida desses indivíduos, bem como contribuir

diretamente para a construção de cidadania mais consistente, através de uma atuação positiva na formação deles (2013, p. 6).

Muitas pessoas querem estudar música, mas infelizmente não possuem oportunidade. Nesse sentido, a EMM surge como uma opção, contribuindo para a democratização do ensino de música. Podemos afirmar que a EMM oferece um ensino de música com qualidade, pois há um compromisso com o ensino (formação continuada dos docentes), pesquisa (investigação sobre os procedimentos metodológicos) e extensão (“devolução” à sociedade dos conhecimentos e práticas desenvolvidos no ambiente acadêmico).

Acreditamos que não somente os jovens que estudam num projeto de extensão, quanto os que estudam nas escolas de educação básica, podem ser afastados de “práticas erradas” e do “ócio” através da música. A música pode contribuir para a transformação social, seja onde ela for ministrada. Esse seria o princípio de implicação política abordado por Freire (2011). Consideramos que os conteúdos musicais e o desenvolvimento das competências e habilidades musicais não sejam o princípio e o fim das aulas, não nos esquecendo da responsabilidade social que temos como educadores.

Destacaremos, neste momento, os alunos que utilizaram a argumentação pragmática em sua argumentação:

“Além de ser grátis e possuir ótimos professores quando virarmos adultos e, se formos músicos, nós teríamos que ter uma base.” (Respondente 9).

De acordo com o Respondente 9, gratuidade é um benefício, ou seja, algo vantajoso para ele. Como podemos perceber, o valor reside na consequência. Sendo assim, “O Argumento pragmático, que permite apreciar uma coisa consoante suas conseqüências, presentes ou futuras, tem uma importância direta para a ação. Ele não requer para ser aceito pelo senso comum, nenhuma justificação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 303).

Além disso, o mesmo destaca que a EMM pode dar uma base para continuar os estudos de música em outros locais, para que haja aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no referido local. Consideramos que essa fala é convergente com o propósito da EMM, que é contribuir para a pré-profissionalização e formação dos alunos e favorecer a mudança social.

“Há muitas pessoas, que assim como eu, gostam de música e gostam de produzi-la, porém não tem condição financeira de fazer uma aula particular. Aqui na EMM além de ter a facilidade de ser gratuito, de certa forma aproxima a música das pessoas que estudam nesta instituição.” (Respondente 15).

Observamos que o Respondente 15 também destaca a gratuidade como um benefício, isto é, como algo positivo para o sujeito. A “facilidade de ser gratuito” aproximando “a música das pessoas que estudam nesta instituição” é um fato-consequência constatado e vantajoso para o próprio e para a comunidade que estuda na EMM.

A argumentação pelas consequências pode aplicar-se, quer a ligações comumente aceitas, verificáveis ou não, quer a ligações que só são conhecidas por uma única pessoa. No último caso, o argumento pragmático poderá ser utilizado para justificar o comportamento dessa pessoa [...] A partir do momento em que uma ligação *fato-consequência* é constatada, a argumentação se torna válida, seja qual for a legitimidade da própria ligação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 304).

Além disso, a fala do aluno é convergente com a justificativa do Projeto Político-Pedagógico da EMM: muitos alunos são carentes de oportunidades de ensino de música na região, sendo assim, ao oferecer cursos gratuitos, muitas pessoas têm possibilidades de acesso às aulas. Isso permite que as pessoas aprimorem-se esteticamente e também transformem suas próprias realidades, interferindo também na sociedade. Ou seja, é uma transformação que pode partir do individual para o coletivo.

Outro aspecto comentado pelo Respondente 15 faz-nos refletir que, além de a EMM aproximar as pessoas da música, ela também propicia que as próprias pessoas se aproximem, promovendo assim a socialização. A EMM contribui para que pessoas de diferentes níveis de aprendizado musical e de cultura dialoguem, convivam, discutam, promovam acordos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) e que negociem distâncias o tempo todo (MEYER, 2002).

É princípio metodológico da EMM que as aulas sejam coletivas e que ao final do bimestre haja apresentações que sirvam de avaliação do trabalho desenvolvido na instituição. Sublinhamos que avaliação dos alunos é processual, a cada aula, estamos analisando e verificando o desempenho e o crescimento dos alunos, individualmente e inseridos no coletivo.

Acreditamos que as execuções musicais em grupo, nas aulas, ou nas apresentações, podem proporcionar uma satisfação pessoal, uma autorrealização, um reconhecimento da identidade grupal, o maior conhecimento de uma forma de arte. De forma não ingênua e crítica, a música pode se constituir num ponto de união entre diferentes auditórios. Com base nessas considerações, entendemos que a música pode exercer a função de contribuição para a integração da sociedade (MERRIAM, 1964).

“por que com a musica eu acho que eu posso chegar um pouco mais alem e também ser os professores do amanha por que eu tenho o desejo de me tornar um musico ou professor de musica” (Respondente 13).

O Respondente 13 julgou a questão da importância de se aprender música em função de algo favorável para ele, que é o de atuar como músico ou professor de música no futuro. Ou seja, constatamos que para o aluno, a expectativa futura é algo relevante.

A argumentação do aluno pode ser tipificada como pragmática, porque a consequência futura – tornar-se um músico ou professor de música – é que baliza o valor atribuído à causa (aprender música na EMM). Interpretamos que para este orador o ensino de música na EMM só tem valor porque ele deseja alcançar um patamar mais elevado para sua vida profissional. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 305), “Um uso característico do argumento pragmático consiste em propor o sucesso como critério de objetividade, de validade [...]”.

Sobre o desejo de se tornar músico ou professor de música, volta à tona o fato de que a EMM pode contribuir ativamente para a transformação social de jovens da comunidade, colaborando com a formação dos mesmos, propiciando uma pré-profissionalização musical. Enfatizamos que a comunidade de Manguinhos é uma área que tem carência de oportunidades, principalmente em se tratando do ensino de música.

As respostas a seguir abordam a importância de se aprender música na instituição, destacando o mérito dos professores e da instituição. Os professores são identificados como pacientes e amigos e a instituição como um local comprometido, sério, de interesse e motivação. Os elogios realizados aos professores, profissionais e à instituição, correspondem a um discurso de gênero epidíctico (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), por seu caráter louvatório.

Tais falas nos sugerem, portanto, que os professores e a instituição seriam um modelo para os alunos e também para outros locais de ensino. Em relação aos modelos, “pode-se dizer que se reportam a algo (pessoa, forma de conduta, instituição, etc.) que merece ou ser imitado ou desqualificado” (Ibid., p. 34). Os modelos integram o grupo de argumentos que fundamentam a estrutura do real.

Genericamente, é possível dizer que o orador recorre a eles quando: 1) quer firmar certos acordos; 2) deseja tornar presentes determinados elementos; 3) pretende propor uma dada referência ou padrão e 4) objetiva estabelecer relações entre o conhecido e o desconhecido (OLIVEIRA, 2011a, p. 33).

Sobre o modelo, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 419) apontam que: “Ao propor a outrem um modelo ou um anti-modelo, o orador subentende, a não ser que restrinja o papel deles a circunstâncias particulares, que ele próprio também se esforça para aproximar-se ou distinguir-se deles”.



Apresentamos a seguir, os argumentos que nos sugeriram uma argumentação pelo modelo:

“[...] Porque que aqui é um lugar muito bom de se aprender os professores são ótimos e pra mim é muito gratificante pois além de professores que também temos amigos.” (Respondente 11).

“[...] Os professores são muito paciente na questão de transmitir os ensinamentos. Isso facilita o aprendizado” (Respondente 16).

Com base nas falas, constatamos que os professores, ao serem pacientes, facilitam o fim principal desejado por esse aluno: o aprendizado. Sendo assim, consideramos que esse argumento, além de abordar a questão do modelo, de certa maneira, evidencia uma relação meio-fim.

“O aprendizado é muito bem vindo, quando aliado a comprometimento, seriedade, interesse e motivação; e eu consigo identificar essas características no Espaço casa viva.” (Respondente 12).

Notamos que o Respondente 12 destacou os méritos do Espaço Casa Viva, ao qual se integra a EMM. Com base nas qualidades mencionadas, podemos considerar que esse local é uma referência positiva na localidade, ou seja, um modelo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) a ser seguido por outras instituições.

## **5.6 Considerações gerais sobre a segunda pergunta: analisando distâncias e aproximações entre os argumentos**

Em relação aos argumentos utilizados, dos 16 questionários obtidos, 12 respondentes utilizaram as ligações de sucessão, que integram os argumentos baseados na estrutura do real (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

De forma geral, as respostas dos alunos do CPII apontaram que é importante aprender música na instituição, porque o mesmo gera conhecimento sobre culturas, sobre a história da música, sobre a teoria musical e outros aspectos, os quais não foram detalhados (vide análise dos argumentos dos Respondentes 3, 5, 6 e 8). Observamos a evidência do princípio de preservação do conhecimento (FREIRE, 2011).

Algumas respostas dos alunos do CPII foram convergentes com as dos alunos da EMM em relação ao fato de a música, mais precisamente, as aulas de música desenvolverem o sujeito de uma forma plena, sendo pelo viés da expressão emocional, ou da reação física (MERRIAM, 1964) e por outros aspectos.

Os alunos do CPII apontaram que a música ajuda a pessoa a se identificar (Respondente 1), a expandir a mente e o conhecimento para o mundo (Respondente 7) e a sair da dura rotina e relaxar (Respondente 8). Neste mesmo intuito, o Respondente 14 da EMM apontou que a música é uma ocupação que lhe proporciona prazer, auxiliando a desenvolver a criatividade e a percepção.

A respeito de a música ser importante para as pessoas que desejarem atuar na profissão, comparando as respostas dos alunos do CPII com os da EMM, constatamos que houve somente um registro (Respondente 4). Em relação à EMM, tivemos dois registros (Respondentes 9 e 13).

Sabemos que três respostas, em relação a um universo de 16, correspondem a uma minoria, mesmo assim consideramos o fato relevante, porque esses alunos percebem que aquilo que estão aprendendo hoje pode ter desdobramentos, contribuindo com aqueles que queiram trilhar por uma profissão futura que envolva a música. A nosso ver, foi uma forma de valorização do ensino de música, considerando uma perspectiva de transformação social.

Constatamos que os alunos percebem com maior facilidade como outras áreas de conhecimento, como por exemplo, Língua Portuguesa e Matemática podem estar relacionadas a perspectivas futuras de trabalho, porém, em se tratando da Educação Musical, os alunos os alunos têm mais dificuldade, talvez por conta da desvalorização dos profissionais que trabalham com música na sociedade.

Os alunos da EMM deram destaque a atuação dos professores como profissionais e como pessoas (discurso epidíctico), ressaltando a paciência dos docentes como facilitadora do aprendizado (Respondente 16) e destacando que é gratificante estudar na referida instituição porque “eles são ótimos e além de serem professores também são amigos” (Respondente 11). Além disso, o Respondente 12 fez menção ao “comprometimento, seriedade, interesse e motivação” que ela visualiza na instituição como um todo. Consideramos que a fala desse aluno nos sugere que os docentes também estão incluídos nos elogios que foram realizados.

A gratuidade também foi destacada pelos alunos da EMM em duas respostas (Respondentes 9 e 15). Muitas vezes acreditamos que, pelo fato de o ensino ser gratuito, haverá uma vasta procura e pouca evasão, mas, não é o que acontece na prática. Muitas pessoas interessam-se pelos cursos oferecidos pela EMM, porém, acabam não se inscrevendo e quando se inscrevem, nem sempre permanecem. Essa flutuação comum em projetos sociais, decorre de diversos motivos, tais como a inserção no mercado de trabalho, a mudança de horário na escola, na faculdade, no estágio ou no trabalho, a prioridade em realizar cursos de outra natureza, a satisfação da curiosidade inicial, os problemas familiares e de saúde (do

próprio aluno ou de um familiar), a pouca afinidade com algum professor ou com colegas de turma da EMM, entre outros.

O CPII também oferece possibilidades de aprendizado de música, além das aulas oferecidas na disciplina Educação Musical, no Espaço Musical e também em outros projetos que os professores de música podem desenvolver em outros horários. No Campus São Cristóvão, o aluno só pode participar das aulas se for aluno regular, ou seja, matriculado na instituição. Para ser aluno regular, o mesmo deve ou participar da seleção por intermédio de sorteio (Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental) ou através de prova (6º ano e Ensino Médio).

Nessa instituição, a maior questão não consiste na evasão de alunos, mas sim com na jubilação, fato que ocorre quando o aluno é retido no ano escolar pela segunda vez consecutiva, assunto que já gerou e ainda gera diversos conflitos, sobre o qual não iremos nos debruçar nesta pesquisa.

Percebemos que os alunos do CPII não fizeram referência direta à atuação dos professores. Os únicos comentários realizados é que os professores passam exercícios interessantes, que os mesmos emprestam instrumentos para os alunos (Respondente 2) e que na maioria das vezes as aulas também são divertidas (Respondente 4). Tais respostas mostram, de certa forma, uma atitude positiva dos discentes frente às aulas e também à relação com o respectivo docente.

Constatamos, também, que independentemente de instituição de ensino, a música tem exercido influências positivas nos indivíduos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, conforme foi abordado pelos alunos.

## **5.7 Quais aperfeiçoamentos você considera que o ensino desta instituição poderia ter?**

### **5.7.1 Argumentos dos alunos do Colégio Pedro II**

Analisando as respostas dos alunos do CPII em relação à pergunta de número três, num universo de oito alunos, cinco apontaram como aperfeiçoamento desejado a presença de outros instrumentos musicais. Ou seja, um quantitativo superior a 50%, fato que consideramos relevante. Destacamos que apenas um aluno não propôs sugestão de aperfeiçoamento, que foi o Respondente de número 2.

De forma geral, o argumento mais utilizado foi o argumento de inclusão, que faz parte o grupo dos argumentos quase-lógicos. Sobre esse tipo de argumento, Perelman e Olbrechts-

Tyteca afirmam que “Os argumentos quase-lógicos do primeiro grupo, que se limitam a confrontar o todo com uma de suas partes, não atribuem nenhuma qualidade particular nem a certas partes, nem ao conjunto: tratam-no como igual a cada uma de suas parte [...]” (2005, p. 262).

A inclusão proposta pelos alunos consiste em inserir outros instrumentos nas aulas de música diferentes da flauta-doce, que é o instrumento musical “principal” de trabalho de Educação Musical do CPII.

Eis o primeiro argumento a ser analisado:

“Não ficar ‘preso’ somente à um instrumento, a flauta, variar um pouco. Por exemplo, um trimestre flauta, já outro violão, pandeiro... Em fim variar” (Respondente 6).

Além de considerar que se deve variar os instrumentos trabalhados nas aulas, o aluno traz uma sugestão concreta, que seria trabalhar um instrumento por trimestre. Neste momento, ele se vale do argumento de inclusão (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) ao procurar inserir no todo, que seria o conjunto das aulas de músicas, outros instrumentos que não são trabalhados, pois como o próprio considerou, poder-se-ia “variar um pouco”.

Consideramos que a sugestão é interessante, já que a flauta-doce tem sido priorizada no trabalho desenvolvido, de acordo com o aluno. A nosso ver, a viabilidade da sugestão deveria ser fruto de uma negociação de distâncias (MEYER, 2002) e de um acordo entre os professores e os alunos. Apesar de termos afirmado que a sugestão era válida, entendemos que para que haja uma prática instrumental rica, não deveria haver restrição de instrumentos por período. A variedade de instrumentos nas aulas, segundo nossa visão, depende do planejamento do professor, dos interesses dos alunos e também, dos recursos materiais disponíveis (quantidade de instrumentos, por exemplo).

Indagamos também, se essa distância não poderia ser negociada entre os auditórios/oradores que lidam diretamente com a questão dos pontos nodais a serem trabalhados nas aulas. Poderia haver um acordo, que poderia ser ajustado, modificado conforme um tempo estabelecido. Para argumentar há condições prévias. Sobre o assunto, Lemgruber e Oliveira (2011, p. 43) consideram que

[...] vale destacar a disposição para ouvir o outro [...] Mas, disposição para ouvir é muito mais do que apenas escutar. É ter apreço pelo que o outro tem a dizer. Essa é a grande sintonia da teoria da argumentação com as pedagogias dialógicas: a realização da regra segundo a qual o orador deve partir do que é admitido pelo auditório enquanto valorização dos saberes prévios dos educandos. Se adaptar-se ao auditório é, principalmente, adotar como premissas da argumentação as teses por ele admitidas [...]

“O ensino de música deveria interagir mais com instrumentos para melhorar a dinâmica da aula. Existem instrumentos (Ex: piano, bateria...) que nunca são usados” (Respondente 7).

Na fala do Respondente 7, constatamos que o mesmo cita os exemplos de instrumentos que, provavelmente existem na sala de aula, mas que não são explorados.

“Aulas com mais instrumento, para mais diversão e entretenimento dos alunos. Onde os instrumentos sejam utilizados” (Respondente 8).

Percebemos que, para o Respondente 8, as aulas seriam mais interessantes se houvesse a presença de mais instrumentos. Cremos que o enfoque lúdico sugerido pelos termos “diversão e entretenimento” pode ser um facilitador da aprendizagem, pois pode impulsionar a curiosidade e a participação nas aulas de música. Em contrapartida, consideramos que a desvalorização do caráter lúdico em favor de atividades formais, deixa de lado uma forma rica e poderosa de estimular as atividades desenvolvidas nas aulas de música.

Já comentamos que, revendo o Projeto Político-Pedagógico do CPEI, não encontramos referência ao aspecto lúdico nas competências e conteúdos apresentados, porém, isto não significa que o professor não possa incluí-lo em suas atividades. Tal fato incentiva, gera interesse, desperta a curiosidade podendo deixar as aulas de música mais atraentes, sendo assim, alunos e professores podem alcançar resultados mais satisfatórios.

Trabalhar com um viés lúdico não deve ser encarado como algo a ser improvisado, caso a atividade prevista não dê certo, mas sim, como fruto de um processo planejado, organizado e estruturado antecipadamente, ou seja, fruto de uma decisão metodológica.

Vale ressaltar que os Respondentes 7 e 8 são alunos do 9º ano, que é um ano escolar em que há liberdade para que outros instrumentos musicais possam ser trabalhados, a critério do professor. Nesse ano, é possível usar os instrumentos da sala, realizar um trabalho de voz, bem como utilizar instrumentos que os alunos já dominam. Alguns professores relatam que muitos alunos trazem violão, guitarra, cavaquinho, instrumentos de percussão, entre outros, para, de certa forma, serem incorporados às aulas.

Consideramos que o Respondente 8, ao apontar que a existência de mais instrumentos seria para “diversão e entretenimento” dos alunos, referiu-se a uma das funções sociais da música, segundo Merriam (1964) que é a de divertimento. Sabemos que a diversão e entretenimento são funções sociais da música referendadas pela sociedade, todavia, reforçamos que no âmbito escolar, a Educação Musical não deve se restringir à diversão, mas ser compreendida como uma área de conhecimento cujo objetivo é contribuir para a formação integral do indivíduo, propiciar que o aluno conheça, dialogue com diversas culturas,

colaborar com o desenvolvimento ou aprimoramento de um senso estético (FREIRE, 2010, 2011; PENNA, 2010; QUEIROZ, 2004, 2005; SANTOS et al., 2011) A música também pode incentivar a expressão, a comunicação, a socialização, a cooperação entre os grupos sociais diversos e a contribuir para o desenvolvimento psicomotor. Além disso, ao trabalhar com a música, habilidades que são utilizadas em outras áreas do conhecimento também são suscitadas ou aperfeiçoadas (SEKEFF, 2007).

Devido às várias respostas dos alunos do CPEI sobre o tema instrumentos musicais, decidimos conversar com a Coordenadora Pedagógica de Educação Musical do *Campus São Cristóvão I* (1º ao 5º ano) para obtermos alguns esclarecimentos sobre o trabalho com esse tema, que é realizado antes de os alunos chegarem ao segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), foco de nossa investigação.

De acordo com a mesma, o trabalho não prescinde da vivência musical mais livre nas séries baixas (1º, 2º e 3º anos). Em todos os anos, a percepção musical é trabalhada com intensidade, assim como diversas possibilidades de utilização sonora (paisagem sonora, movimento melódico, representações gráficas, listagens, criação musical e de histórias etc.). A coordenadora ressaltou, ainda, que os parâmetros do som (altura, intensidade e outros), a direcionalidade do mesmo e a memória musical são associados a movimentos corporais em jogos, brinquedos, que são levados pelos professores ou criados pelas crianças.

Os alunos elaboram listagens, criam paródias ou pequenas estrofes inspiradas nos sons ouvidos, e as atividades também procuram desenvolver o senso de pulso e dos acentos em marchas, com ruptura do automatismo, mudança de direcionalidade, entre outros. No 3º ano, os alunos começam a organizar toda a experiência adquirida nos anos anteriores, utilizando os símbolos criados por eles mesmos, ou seja, elaborando áudio-partituras.

A Coordenadora Pedagógica enfatizou que, no 1º, 2º e 3º anos, o enfoque é nos instrumentos de percussão. As aulas também contam com xilofones e metalofones, que, segundo a mesma, são excelentes para se trabalhar com pequenos arranjos e para exercitar a criação de solos sobre ostinatos<sup>10</sup> tocados por outros alunos ou pela própria professora.

Revelou, ainda, que há um trabalho com bandinhas e que os arranjos não são tocados apenas empregando os instrumentos “tradicionais”. Para produzir sons diferenciados são utilizados: cabaças, galões de água, tubos de conduíte, vassourinhas de garrafa de refrigerante e canos de PVC cortados. A ideia seria mostrar que se pode fazer música com qualquer objeto ou com o próprio corpo.

---

<sup>10</sup> Os ostinatos são pequenas estruturas musicais rítmicas, melódicas ou harmônicas que se repetem de forma insistente.

No 4º ano, os alunos começam a tocar flauta utilizando leitura de símbolos tradicionais no unígrama, no bigrama e, depois, na pauta (pentagrama). A coordenadora afirma que os alunos não saem do *Campus* São Cristóvão I com uma leitura precisa das notas na pauta, esclarecendo que, muito do que é tocado no 5º ano, é de ouvido, por imitação. E acrescenta que alguns alunos não apreciam executar peças infantis. Tais peças seriam mais fáceis de serem tocadas realizando a leitura musical. Sendo assim, a equipe sempre procura músicas com temas que agradem aos alunos, realizando a adaptação para eles.

Quando os alunos chegam ao segundo segmento do ensino fundamental, a flauta-doce continua como instrumento privilegiado de trabalho, até o 8º ano, e, como já fora mencionado, no 9º ano, o professor pode explorar com maior liberdade outros instrumentos, a seu critério.

Entendemos que a flauta doce é um instrumento muito utilizado nas aulas de Música, pela facilidade do transporte, do preço, em suma, pela praticidade. Todavia, constatamos que por ser um instrumento pouco visualizado no dia a dia dos alunos, ele é um instrumento que gera menos interesse em relação a outros instrumentos como, por exemplo, violão, teclado e percussão, que são contemplados a todo o momento no dia a dia e na mídia, por exemplo. Não podemos generalizar, mas observamos que a flauta-doce não integra o meio cultural da maioria dos alunos. Esse seria um dos motivos para que os alunos tenham resistência ao aprendizado dela. Fora que muitos alunos também resistem a conhecer e a aprender um instrumento “novo”, ou seja, que não faz parte da sua realidade.

Segundo as vozes dos alunos, parece ser importante não concentrar as aulas de música e os atos de fazer música apenas na flauta, mesmo considerando que é difícil para uma escola pública ter muitos instrumentos e também que o professor domine vários deles. Outro fato que pontuamos é que para trabalhar alguns instrumentos as turmas deveriam ser menores e atualmente, no *Campus* São Cristóvão II, elas contam com aproximadamente 35 alunos.

Como docente, sabemos também que há uma combinação dos conteúdos a serem trabalhados a cada bimestre. As pressões vindas do tempo por conta do calendário escolar muitas vezes limitam as possibilidades das atividades a serem desenvolvidas. Os alunos realizam provas envolvendo os conteúdos abordados e também, até o 8º ano, prestam prova prática obrigatória de flauta-doce. Sendo assim, o trabalho acaba sendo voltado para esse fim, acarretando que outras oportunidades de trabalho sejam minimizadas, caso o professor não tenha um planejamento bem elaborado.

Talvez com uma revisão dos conteúdos a serem trabalhados a cada ano, com uma discussão sobre o tipo de avaliação em Educação Musical e o aperfeiçoamento da

metodologia empregada, o ensino possa atender, de uma melhor forma, às demandas dos nossos alunos.

Os respondentes a seguir, além de abordarem a questão dos instrumentos, apresentaram outras sugestões de mudança:

“Mais instrumentos para os alunos aprenderem a tocar. Músicas da época dos indígenas, dança etc.” (Respondente 3).

Podemos perceber que, além de o Respondente 3 comentar sobre a variedade de instrumentos, ele mostra interesse pela música dos indígenas, dança e outros aspectos, cremos nós, sobre a cultura indígena. Essa fala nos sugere que o aluno estivesse num trimestre em que estivesse trabalhando esse assunto nas aulas e, por isso, sua resposta mostra um desejo maior por conhecer tal cultura.

Apesar de já termos abordado a presença de diversas culturas nas aulas de música, consideramos que tal trabalho não seja realizado sob o viés do multiculturalismo folclórico, pois essa perspectiva valoriza a pluralidade cultural apenas para exaltá-la, trazendo como estratégias de trabalho ações que somente enfocam os aspectos exóticos, folclóricos e pontuais (CANEN, 2002, 2007). Acreditamos, portanto, que o trabalho deve refletir sobre a construção das identidades e diferenças, analisando como outras culturas se mesclam à nossa própria cultura, na convivência escolar e em outros espaços de interação social.

“Eu gostaria que os alunos tocassem outros instrumentos como guitarra ou bateria e outros instrumentos, também eu queria que tivesse mais interação e menos deveres para os alunos escrever, seria melhor deveres com mais interação na música” (Respondente 4).

O Respondente 4 menciona dois instrumentos de seu interesse: a guitarra e a bateria. Observamos que esses instrumentos fazem parte do contexto sociocultural dos alunos e estão presentes nas músicas que a maioria dos adolescentes escuta na atualidade. A nosso ver, as sugestões dos alunos deveriam ser ouvidas, porque eles também são integrantes do processo pedagógico.

Além disso, o aluno critica a forma como os deveres são planejados, considerando que deveria haver “menos deveres para os alunos escrever”. Talvez a crítica se dirija a deveres que abordem teoria musical ou história da música, de forma isolada, dando menos enfoque à prática musical propriamente dita.

“Sei que é bem importante falar da música no passado, mas acho que poderia também falar de alguns cantores da atualidade, a aula iria ser mais produtiva.



Poderia também serem utilizados outros instrumentos além da flauta doce” (Respondente 5).

Já constatamos, neste capítulo, falas de alunos que afirmaram ser importante aprender a respeito da cultura indígena, suas músicas, suas danças (Respondente 3) e que é importante o conhecimento da música em todas as fases (Respondente 6). Nesse sentido, o Respondente 5 traz um elemento novo nesta discussão, que seria incorporar alguns cantores da atualidade, nas aulas. Os cantores da atualidade fazem parte do universo cultural dos alunos. Senso assim, podemos desenvolver as potencialidades dos alunos tendo como ponto de partida os seus interesses, conforme aborda a proposta pedagógica da instituição.

A nosso ver, o Respondente 5 criou um vínculo causal em sua argumentação, pois se fossem abordados alguns cantores da atualidade, conseqüentemente a aula seria mais produtiva.

Ao afirmar que é importante “falar de alguns cantores da atualidade”, reportamo-nos a um dos princípios que Freire (2011) propõe ao ensino da música, que é o da prática da atual. Tal princípio está comprometido com as modalidades musicais que se fazem ouvir no presente e que podem se hibridizar no mundo contemporâneo.

Outro princípio proposto por Freire (2011) que se coaduna com o princípio da prática atual é o princípio de historicidade. A história é dinâmica, sendo assim, é importante fazer alusão às músicas que do passado, para conhecê-las, mas realizando conexões constantes com o presente. Neste intuito, devemos considerar a “[...] música do passado, não como parâmetro ideal para o pensar e o fazer música, mas como elemento significativo de uma história que não se quer apagar, mas compreender e apreender (FREIRE, 2011, p. 188).

A literatura da área de Educação Musical corrobora a necessidade de aproximar as músicas que fazem parte do dia a dia dos alunos (a música de fora da escola) com as músicas trabalhadas nas aulas de música, valorizando e explorando mais a vivência cultural dos discentes (SOUZA, 2000, 2012). Todavia, não devemos concentrar o planejamento musical somente nas propostas trazidas pelos mesmos, mas utilizá-las até como uma forma de incentivá-los, como um ponto de partida, pois um dos objetivos do ensino de música é ampliar o universo estético-musical dos alunos. Como já afirmamos anteriormente, o orador deve ter apreço pelos argumentos dos auditórios (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Constatamos, em inúmeras situações, que as contribuições dos alunos são afastadas das aulas, pois são consideradas perturbadoras da “ordem” escolar. Ao trabalhar com os cantores da atualidade, muitos alunos podem ficar agitados, atrapalhando o desenvolvimento

da aula. Além disso, consideramos que cabe ao professor tecer os acordos, dialogando, na medida do possível, para que, ao utilizar os cantores da atualidade, haja construção de conhecimento musical. Entendemos, também, que é função do docente avaliar as sugestões dos alunos, verificando a adequação das mesmas, para que estejam dentro de um ambiente compatível com as situações em sala.

Alguns docentes consideram que as músicas propostas pelos alunos não ajudariam a atingir os objetivos musicais. Segundo nossa visão, esse pensamento é equivocado, porque o aproveitamento pedagógico que será realizado com essas músicas é fruto da atividade docente.

Se entendermos que a sala de aula é um ambiente multicultural, com escutas, culturas e interesses diversificados, devemos estar atentos ao que os alunos nos sugerem, pois ouvi-los com certeza trará muitas possibilidades ao trabalho docente (CANEN, 2002, 2007; FREIRE, 2010, 2011; PENNA, 2010). Consideramos que nossos alunos também são oradores e que cada contexto social (formado por inúmeros auditórios) atribui um sentido e significado diferentes às ações pedagógicas (QUEIROZ, 2004, 2005).

Salientamos que o Respondente de número 1 foi o único que não enfocou a temática dos instrumentos musicais em sua argumentação, mas sim outra perspectiva interessante que também deve, segundo ele, integrar a Educação Musical:

“Eu acho que poderia ter mais composições do próprio aluno ou mais criatividade da parte dos alunos”.

Incorporar as criações ou composições que os alunos já tenham realizado significa dar vez e voz para os mesmos nas aulas, melhorando, inclusive sua autoestima. Além disso, tal ação pode incentivar outros alunos para que se sintam à vontade, confiantes e seguros em expor suas produções para a turma.

Sekeff (2007) acrescenta que a música estimula a criatividade, sendo este um aspecto muito importante do trabalho de Educação Musical. O estímulo à criatividade pode ocorrer nas atividades de criação/composição musical, pois permite que o aluno exponha suas emoções, sua bagagem cultural e, sobretudo, os conhecimentos musicais já construídos. Isso significa que a criação/composição, além de ser uma ferramenta para o aluno se expressar, pode servir como uma forma de avaliação do aluno, em termos qualitativos.

Enfatizamos que o trabalho de criação/composição e improvisação é referendado pelo Projeto Pedagógico do CPEI. Segundo nossa visão, esse trabalho ficaria muito mais prazeroso se fosse realizado com o emprego de instrumentos musicais variados.

Dentro do trabalho pedagógico, as habilidades de compor, tocar um instrumento, cantar, improvisar, ouvir e apreciar devem coexistir de forma integrada, não hierarquizada. A experiência musical deve sempre envolver o contato com diferentes materiais sonoros para que se proceda a investigação e exploração de suas características principais, a seleção daquelas características que podem ser utilizadas e a organização de um trabalho musical (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 177).

### 5.7.2 Argumentos dos alunos da Escola de Música de Manguinhos

As respostas dos alunos da EMM, em relação ao(s) aperfeiçoamento(s) possível (eis) caminharam para outras direções, ou seja, o foco das respostas não foi a presença de uma variedade de instrumentos musicais nas aulas. Ressaltamos que apenas os Respondentes de número 9 e 10 apontaram que não existiam aperfeiçoamentos para o ensino de música na referida instituição.

Comparando com os alunos do CPII, na EMM tivemos apenas uma única resposta que mencionou os instrumentos musicais. O autor da resposta propôs que a EMM tivesse aulas de outros instrumentos não ofertados até então:

“Eu gostaria que a escola de musica desse aula de violino, harpa e sobre a escola Eu acho que tá tudo no padrão certo” (Respondente 13).

Observamos que a Coordenação Pedagógica da EMM sempre está atenta e disposta a selecionar professores de instrumentos ainda não oferecidos na EMM. Todavia, isso depende de alguns fatores, dentre eles, a aquisição de novos instrumentos para a utilização nas aulas e também, a quantidade de bolsas propiciadas pela FIOCRUZ e pela UFRJ para que tenhamos mais docentes.

Ressaltamos que na última reunião de avaliação realizada com os alunos, no início de outubro de 2013, vários alunos evidenciaram o desejo de que tivessem aulas de violino na instituição. Certamente, a Coordenação Administrativa e Pedagógica da EMM não medirá esforços para que o interesse dos alunos seja contemplado.

“Poderia ter uma metodologia de ensino mais voltada para o ensino musical acadêmico, dando assim, uma introdução aos alunos para que possam ingressar em cursos superiores e técnicos em música” (Respondente 14).

O Respondente 14 utilizou a argumentação pragmática, porque a consequência (ingresso nos cursos superiores e técnicos) é o que baliza o valor atribuído à causa (metodologia de ensino voltada para o ensino musical acadêmico). Para esse orador, o ensino musical acadêmico só tem valor porque é necessário ao ingresso em um patamar de ensino

mais conceituado (mais elevado). A relevância do ensino musical acadêmico é medida, por ele, pela finalidade ou consequência: dar acesso ao ensino superior.

A EMM foi concebida, inicialmente, para oferecer oito módulos bimestrais. No entanto, muitos alunos decidem permanecer no projeto, mesmo que já tenham concluído o total de módulos. Hoje em dia vemos um interesse crescente em alguns alunos de ingressarem nos cursos superiores e técnicos em música, profissionalizando-se, ou seja, seguindo uma carreira na área da música, o que julgamos ser positivo para a EMM que também pretende intervir na realidade social dos alunos, tendo assim, uma perspectiva política.

A disciplina Escuta, Escrita e Leitura Musical atende parte desta demanda, pois ela procura trabalhar conteúdos (vide ANEXO K, p. 336) que são exigidos em seleções para escolas de música em nível técnico e superior. Para ingressar, contudo, nos referidos locais, os alunos ainda precisam de maior aprofundamento na parte de teoria, harmonia, morfologia e técnica instrumental para execução de repertório erudito, que geralmente é solicitado nos ingressos em cursos superiores e técnicos em música.

Em reunião realizada no segundo semestre de 2013, a equipe de professores, coordenação e funcionários dialogou sobre como atender aos alunos que têm o desejo de continuar estudando na EMM para fins de aprofundamento, ou até mesmo, de profissionalização.

Nesse momento, foi apresentada a proposta de criação de um ou mais módulos avançados, para atender aos alunos que desejem prosseguir e aprofundar seus estudos. O objetivo é que esse(s) módulo(s) entrem em vigência ainda em 2014. A ideia inicial é que o aluno faça três horas seguidas de aula, sendo uma de instrumento, individual ou em grupo, de no máximo, três alunos, uma hora de prática de conjunto e uma hora de leitura e escrita musical. A proposta ainda está em análise pelo grupo de professores em conjunto com a equipe pedagógica e administrativa.

A resposta a seguir aponta para a questão dos instrumentos, porém enfocando uma questão organizacional da EMM: a grade de horários.

“Poderia ter mais horários em dias diferentes de alguns instrumentos, às vezes queremos aprender algum instrumento diferente mas não tem um horário compatível com a nossa disponibilidade de tempo” (Respondente 15).

Constatamos que o Respondente 15 estabeleceu uma relação meio-fim, porque a existência de mais horários (em dias diferentes) abre possibilidades para que os alunos aprendam outros instrumentos (fim desejado).

Tal fato, muitas vezes, é complicado, pois os docentes que já são formados trabalham em outros lugares. Já os professores que ainda estão cursando licenciatura, têm horário restrito por conta das disciplinas que ainda estão cursando na UFRJ.

Outro elemento a pontuar é que todos os professores são bolsistas: ou da FIOCRUZ ou da UFRJ. Essas bolsas correspondem a um quantitativo limitado de horas de trabalho que os mesmos não podem extrapolar. O cumprimento da carga horária do bolsista inclui atividades que também são realizadas fora da sala de aula, inclusive atividades de pesquisa. Sendo assim, uma solução prática seria termos mais bolsistas que trabalhassem cursos semelhantes em outros dias da semana. Isso já ocorre e já ocorreu em algumas situações, mas nem sempre tem sido possível, pois depende da quantidade de bolsas oferecidas pelas instituições parceiras.

“Ter mais prática musical em grupo, com outros instrumentos e formar as turmas de acordo com os níveis dos alunos” (Respondente 16).

Consideramos que aumentar a quantidade de grupos que realizem prática de conjunto é um fato incentivado constantemente pela Coordenação Pedagógica do projeto, pois o objetivo do mesmo é que os alunos desenvolvam-se musicalmente cada vez mais, contribuindo assim, para a sua formação integral.

As aulas da EMM têm como princípio metodológico o ensino coletivo de instrumentos (CRUVINEL, 2004, 2005; TOURINHO, 2001, 2003). Cruvinel (2004, p. 70) considera que o mesmo “é uma das alternativas para democratização do ensino musical”. Tourinho (2003, p. 83) acrescenta que “Tocar deve ser sinônimo de prazer e de realização.” A autora também observa que: “Tocar junto com os outros desde o início, mesmo que sejam coisas muito simples [...] estimula a concentração, a expectativa e a satisfação de se sair bem dentro do grupo.” (Ibid., p. 80).

O Respondente 16 também propôs que as turmas fossem organizadas (divididas) conforme os níveis dos alunos. Esse tipo de argumentação consiste na divisão do todo em suas partes, que faz parte do grupo dos argumentos quase-lógicos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Apesar de o aluno apontar que as turmas deveriam ser organizadas de acordo com os níveis dos alunos, argumentamos, que a prática instrumental em grupo é uma forma em que alunos de diferentes níveis possam estar integrados, no contexto de um arranjo musical. A participação de todos os alunos, tocando partes mais ou menos complexas, é vital. Logo, organizar as turmas de acordo com o nível musical de cada aluno, a nosso ver, é ferir um pressuposto vital da metodologia de ensino coletivo, que é lidar com alunos heterogêneos,

quanto ao aprendizado musical. A metodologia de ensino coletivo, adotada na EMM, não prevê a classificação dos alunos por níveis, mas o convívio das diferenças.

Para que alunos de diferentes níveis toquem em conjunto é fundamental que o professor pense em arranjos diferenciados, de acordo com o desenvolvimento musical de cada um, para que eles possam participar juntos da mesma atividade proposta, ou seja, compartilhando o mesmo fazer musical. Para que os alunos consigam tocar juntos, o professor poderá trabalhar os seguintes recursos: a imitação, a improvisação, a leitura, feita com partitura “convencional” ou com áudio-partitura (representação gráfica a partir da escuta).

Podemos observar que, como as aulas são realizadas em grupo, o acolhimento dos alunos iniciantes é mais satisfatório, pois o aluno rapidamente é incluído na dinâmica da aula. Esses também contam com o apoio dos alunos que tenham maior experiência musical.

Cada aluno tem um potencial a ser trabalhado e a ser compartilhado coletivamente, sendo assim, é fundamental sublinhar que a articulação de diferentes potenciais e experiências é que propicia ao grupo perceber que é importante aprender a conviver com diferenças, inclusive com diversos perfis de aprendizado, o que termina por favorecer a socialização.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da EMM, a mesma deve contribuir para a formação de cidadãos mais completos, críticos e atuantes na sociedade. Sendo assim, de acordo com a nossa visão, aprender a conviver com as diferenças nas aulas de música, auxilia nossos alunos se relacionarem melhor com elas em outros espaços na sociedade.

Os Respondentes 11 e 12 trouxeram argumentos que remetem a um vínculo causal:

“todas as aulas são muito boas, mas em certas aulas os professores se sentem limitados Por seguir o conteúdo da Escola. Um exemplo é a aula de Bateria que muita das vezes o Professor que ensinar o aluno a ler Partitura e não pode porque a escola Prefere investir na aula Pratica” (Respondente 11).

No argumento do aluno, percebemos a presença da ligação de sucessão pelo vínculo causal, pois, segundo ele, o fato de os professores cumprirem os conteúdos propostos pela EMM (causa) faz com que os mesmos não ensinem leitura de partitura aos alunos (efeito, consequência). Talvez o aluno esteja compreendendo que o trabalho pedagógico da EMM, ao ser fundamentado na Metodologia de Ensino Coletivo, cuja ênfase é na prática instrumental, esteja limitando os professores de ensinarem a leitura de partitura.

Consideramos que esse pensamento é equivocado. Suspeitamos que o aluno ainda não possa ter entendido com clareza os princípios do trabalho com o ensino coletivo de instrumentos, ou então, que o seu professor possa estar tendo alguma dificuldade metodológica, que possa ter gerado a compreensão inadequada do aluno. Ressaltamos que o

professor de percussão ainda está cursando a licenciatura e sua participação é recente no projeto.

No capítulo em que analisaremos os questionários dos professores e dos representantes institucionais, abordaremos as questões metodológicas do trabalho realizado na EMM.

A EMM de forma alguma impede que os docentes invistam num trabalho que envolve a leitura de partitura, inclusive, no ano 2013, vários textos que a Coordenadora Pedagógica da instituição utilizou na formação continuada dos docentes tratou sobre esse assunto.

Muitas vezes constatamos, num currículo que reforça o método “tradicional” de ensino de instrumentos, uma cisão entre o conhecimento teórico e a prática instrumental. De acordo com Cruvinel (2005) a teoria somente deve ser aplicada quando a prática a exigir. Rodrigues (2012, p. 617-618), que se apoia nas concepções de Cruvinel (2004, 2005) e Tourinho (2003), acrescenta que

O problema desta divisão ocorre pela sobreposição do conhecimento teórico à realidade musical o que implica na formação do conceito de que a teoria e a prática são conhecimentos isolados. [...] A ênfase na técnica e na teoria musical costuma transformar as aulas de instrumento em um dever a ser cumprido pela obrigação. No ensino coletivo existe a vantagem de tocar em grupo desde o início tornando agradáveis os momentos da aprendizagem instrumental [...].

Destacamos o seguinte princípio de trabalho da EMM, que a nosso ver, está articulado à metodologia de ensino coletivo de instrumentos: “Vivência da prática musical antes da sistematização teórica dos conteúdos musicais” (2013, p. 7). Tal princípio se coaduna com a concepção de Oliveira (1998, p. 62) de que,

Na aprendizagem humana, o indivíduo primeiro aprende a falar para depois saber ler. O músico pode aprender, primeiro a produzir sons e, posteriormente, entender o sinal gráfico que os representa. Isso facilita o processo de aprendizagem da leitura, já que os símbolos partem de uma prática musical. No processo inverso, o símbolo, para o aluno, não possui significado concreto, nem utilização imediata.

Analisando o princípio, percebemos que há a presença da teoria musical, só que ela deve ser sistematizada a partir da vivência musical. Sendo assim, o trabalho com os conteúdos teóricos tem uma contextualização que facilita o processo de aprendizagem.

Pesquisas também apontam, dentre elas, a nossa dissertação que foi desenvolvida nos anos de 2005 a 2007, para a necessidade de aproximar as vivências musicais que os alunos trazem do seu dia a dia às aulas de música, valorizando e explorando mais a experiência cultural dos discentes, bem como privilegiando o fazer música propriamente dito, priorizando o uso de instrumentos musicais em sala de aula. Além disso, nosso trabalho revelou que tocar instrumentos era o que mais os alunos apreciavam nas aulas de música. Percebemos que as

conclusões dessa pesquisa são contempladas na EMM, e que, inclusive, se articulam com os princípios metodológicos da mesma.

Entendemos que o trabalho de Educação Musical que enfatiza a prática musical não inviabiliza de forma alguma o trabalho com a teoria musical. A questão está no valor que a teoria musical tem e como ela é trabalhada nas aulas. A indicação metodológica da EMM é que os conteúdos teóricos sejam desenvolvidos a partir do fazer musical, para que não se desvincule teoria e prática, que, de certa forma, fragmenta o conhecimento musical. Segundo nossa opinião, essa fragmentação do conhecimento musical pode até desmotivar os alunos.

Concordamos que o enfoque da EMM parte da prática, ou seja, do fazer musical, porém não apenas como o “tocar pelo tocar”. É o tocar que aproxima a realidade e o universo musical do aluno, que propicia o aperfeiçoamento da técnica musical, que desenvolve interpretação e apreciação, que amplia a escuta, que aprimora o senso estético, que faz o aluno refletir criticamente sobre as músicas com as quais ele já tem contato (conhecidas no seu dia a dia) e também sobre as outras músicas que existem na sociedade, pertencentes a diversas culturas (desconhecidas), e por fim, é o tocar que incentiva o exercício da cidadania, transformando realidades individuais e coletivas (FREIRE, 2011).

A seguir, temos outro argumento que utilizou o vínculo causal (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005):

“A questão organizacional dos instrumentos, bem como dos cabos, canetas, tomadas, apagadores, estantes, afinadores, extensões, que “funcionem”, poderiam contribuir positivamente no rendimento das aulas; o horário ‘britânico’ de inicia-las também. A comunicação clara entre os professores quanto a escolha das músicas para a apresentação, indicação/solicitação de cantor com tonalidade adequada, também enriqueceria o aprendizado e melhoraria a atuação e o resultado” (Respondente 12)

O Respondente 12 fez algumas sugestões de mudança que se referem à organização da escola nos aspectos material, administrativo e pedagógico. Cremos que, se houver os aperfeiçoamentos sugeridos, provavelmente haverá um enriquecimento do aprendizado, melhorando assim, a atuação e o resultado dos alunos nas apresentações. Sendo assim, temos uma relação causa-consequência (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Em relação à organização e ao bom funcionamento, a EMM possui uma verba limitada para a aquisição de materiais, sendo assim consideramos que por ser um espaço de uso coletivo, todos devam zelar não somente pelos materiais, mas também pelo espaço em si. Por isso, em qualquer instituição é fundamental estabelecermos acordos, sabendo que os mesmos são provisórios e devem ser constantemente lembrados e revitalizados, caso seja



necessário. O tema do cuidado com o espaço da EMM e com os instrumentos e equipamentos é recorrente nas reuniões mensais.

A pontualidade nas aulas é um desafio constante desde que a EMM surgiu. Muitos alunos e alguns professores infelizmente não chegam no horário combinado. Com certeza, o processo pedagógico acaba sendo prejudicado, pois o tempo das aulas é reduzido. Isso também pode causar desapontamento nos alunos e professores que são pontuais, podendo até desmotivá-los. Transtornos também surgem, pois não temos profissionais suficientes que possam ficar supervisionando os alunos (principalmente as crianças) que ficam circulando no espaço da EMM, esperando pela aula. Ressaltamos que esse assunto sempre é enfatizado nas reuniões, mas reconhecemos que ainda é um aspecto a ser melhorado.

Perde-se em tempo, e também em qualidade. Muitos alunos não têm instrumentos em suas residências para treinarem durante a semana e também não possuem tempo para comparecerem em algum horário no espaço da EMM para praticar. Assim, o tempo das aulas (uma hora e meia) deve render o máximo que puder.

Ainda que não tenha sido mencionada, a assiduidade também tem sido uma questão na EMM. Muitos alunos faltam às aulas por diversos motivos e isso é alvo de cobrança constante por conta da equipe de coordenação e professores. Infelizmente, alguns alunos não têm o hábito de comunicar e justificar suas ausências.

Alguns alunos também deixam a EMM pelo fato de estarem estagiando, trabalhando, estudando, cuidando de algum parente, realizando outro curso no mesmo horário das aulas, entre outros. São vários os motivos! Porém, destacamos, que na medida do possível, a EMM analisa cada caso, auxiliando os alunos, remanejando os horários, enfim, agindo com flexibilidade e colaborando para que os alunos permaneçam na instituição. Se mesmo com todos os esforços, os alunos não puderem permanecer, a EMM deixa claro para os mesmos que as portas sempre estarão abertas quando desejarem retornar.

A respeito da comunicação entre os professores, em relação às apresentações bimestrais (que são um dos momentos de avaliação do processo na EMM), ela acontece, principalmente, nas reuniões com toda a equipe ocorrem na primeira sexta-feira de cada mês. Mas, como são inúmeros os assuntos a serem tratados (não somente sobre as apresentações) na maioria das vezes, não conseguimos resolvê-los plenamente. Reuniões setoriais são realizadas em outros dias, buscando suprir possíveis lacunas.

Os membros do apoio pedagógico também auxiliam nessa comunicação, já que eles estão em dias diferentes na EMM. Alguns funcionários da EMM sempre estão dispostos a ajudar, caso seja necessário.

Para agilizar a comunicação, a EMM possui um grupo na internet, no qual participam todas as pessoas que atuam diretamente na mesma: professores, coordenadores, membros do apoio pedagógico e alguns funcionários administrativos. O grupo foi criado para que todas as ações realizadas na EMM fossem compartilhadas, dentre elas informações sobre as apresentações.

Embora haja uma boa estrutura de comunicação, nem sempre conseguimos resolver os assuntos relativos à apresentação de maneira satisfatória, por vários motivos, dentre eles: os problemas técnicos que envolvem o próprio grupo, o fato de alguns professores deixarem de ler os e-mails registrados e de atender aos pedidos realizados dentro de um prazo estipulado, as faltas às reuniões, entre outros motivos.

Consideramos que, de forma geral, tais acontecimentos são, até certo ponto, comuns, pois nenhuma ação pedagógica é perfeita, todavia, não podemos deixar de aprimorar os aspectos falhos.

A avaliação realizada na EMM é qualitativa, logo a ênfase não é na quantificação dos dados que ali forem gerados, mas sim nas análises realizadas pelos depoimentos, dentre outras ferramentas, acreditamos que o diálogo entre todos os que atuam na EMM é a ferramenta fundamental para superarmos as questões apresentadas pelo Respondente 12 e outras que porventura existirem, ou seja, encaramos o diálogo como um dos principais elementos para aperfeiçoamento do processo.

Acreditamos, também, que nosso compromisso ético é de compartilhar as sugestões de mudança constatadas nos questionários dos alunos, a fim de que o trabalho na EMM avance em todos os aspectos. Através do diálogo é que conseguimos estabelecer acordos, acordos esses que não são eternos.

### **5.8 Considerações gerais sobre a terceira pergunta: analisando distâncias e aproximações entre os argumentos**

Em relação às tipificações dos argumentos utilizados (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), os alunos do CII valeram-se mais do argumento de inclusão, enquanto os alunos da EMM fizeram uso, principalmente, das ligações de sucessão (argumentação pragmática, relação meio e fim e relação pelo vínculo causal).

De forma geral, a maior reivindicação dos alunos do CII foi a presença de mais instrumentos nas aulas de música, além da flauta-doce (seis respondentes). Inclusive o

Respondente 6 chegou a sugerir um instrumento de trabalho por trimestre (flauta, violão e pandeiro), o que consideramos interessante.

Sabemos que esse fato esbarra no fato de o professor de música muitas vezes dominar somente um instrumento, na sua formação acadêmica, nas escolhas pedagógicas da equipe e na identidade do trabalho do CPII como um todo. Consideramos fundamental, contudo, a escola ouvir a voz dos alunos e tentar pensar em possibilidades (algumas já foram dadas aqui ao longo do capítulo) de realizar a inserção de outros instrumentos. A referida reivindicação apareceu em nossa pesquisa de dissertação realizada nos anos de 2005 a 2007 (com alunos de 4º e 5º anos). A presente pesquisa, desenvolvida nos anos de 2010 a 2013 (com alunos de 6º ao 9º ano) também tivemos o assunto na pauta de discussão. Consideramos isso significativo.

Sabemos que, além das aulas regulares de música, existe o Espaço Musical no CPII oportunizando, assim, o aprendizado de outros instrumentos de forma mais específica e de acordo com o interesse dos alunos (como ocorre na EMM). Todavia, consideramos que não se deve “delegar” o contato e até mesmo a exploração de outros instrumentos, que poderiam ocorrer nas aulas de músicas regulares, a outros espaços da escola. Esclarecemos que essa é uma reflexão nossa e que de maneira alguma observamos tal fato no CPII.

Os alunos não precisam aprender efetivamente a tocar outros instrumentos, mas podem ter contato com eles, imitando algumas frases, criando pequenos trechos, ou seja, manipulando-os, verificando possibilidades até mesmo não convencionais de exploração deles. Tudo pode ocorrer dentro de um acordo entre a equipe de professores, coordenadores e Chefia do Departamento. Talvez um maior contato com a metodologia de ensino coletivo de instrumentos pudesse fundamentar as ações dessa equipe sobre como lidar com os de diferentes níveis musicais, tocando instrumentos diferentes ou instrumentos semelhantes.

De forma diferente do que ocorreu com as respostas dos alunos do CPII, a questão da variedade dos instrumentos não foi amplamente comentada, pois, na EMM, os alunos escolhem participar dos cursos oferecidos, optando pelo(s) instrumento(s) que pretendem estudar. O contato com o instrumento musical escolhido e também a experiência de lidar com outros instrumentos musicais é constante. Apenas um aluno da EMM registrou que desejava que a mesma oferecesse aulas de violino e harpa. Observamos que na última avaliação realizada com os alunos em outubro de 2013, muitos alunos solicitaram aulas de violino.

Podemos dizer que essa é uma distância que há entre o ensino de música da EMM em relação ao do CPII. Sabemos que isso é fruto de estruturas administrativas e pedagógicas diferenciadas. O CPII possui mais de um século de tradição, todavia acreditamos que possa

haver inovações metodológicas no processo pedagógico. A questão não é tirar a flauta-doce do trabalho, mas variar o trabalho inserindo outros instrumentos.

Apenas um aluno do CPII (Respondente 1) apontou que poderia haver espaço para as composições dos alunos. Isso é um eixo de trabalho que muitas vezes, como professores de música, não valorizamos ou não damos espaço por não haver tempo. Através da composição, entendida aqui como criação musical, o aluno expressa tudo o que ele já aprendeu, pois a criação propicia o resgate de memórias e escutas, permitindo que o mesmo consiga expressar-se emocionalmente e também, culturalmente.

A criação musical é oriunda de uma experiência musical que tem vida para seu autor. Ela colabora com o despertar do senso estético, proporcionando prazer. Além disso, criação musical desenvolve nos alunos, dentre outros elementos, a autonomia e o delineamento de suas identidades.

Na EMM, a criação musical de arranjos e a improvisação são constantes nas aulas, porque o foco principal é o fazer musical. Destacamos que a criação musical e também a apreciação musical são conteúdos que integram todas as disciplinas. Além disso, há uma disciplina na grade da EMM que se chama “Apreciação e Criação Musical” que trabalha especificamente esse tema.

Outra questão é que o Respondente 5 do CPII apontou que é importante falar da música do passado, mas também abordar nas aulas os cantores da atualidade. É fundamental que as aulas de música abram espaço para as contribuições trazidas pelos alunos. Sabemos que nem todas podem ser incorporadas ao trabalho, mas podem servir para uma reflexão crítica interessante, que também deve fazer parte das aulas.

É fundamental que nas aulas haja um diálogo constante entre o repertório que é oferecido pelo professor e também pelo que é trazido pelo aluno. Isso pode tornar a aula mais interessante e democrática, pois valoriza o universo cultural dos alunos, sendo uma maneira de nos aproximarmos deles. O cotidiano (dia a dia) é uma fonte riquíssima de informação para o nosso trabalho. Como docentes, se ficarmos presos a padrões rígidos, formais e “tradicionais” de trabalho, não seremos capazes de iniciar esse diálogo (PENNA, 2010; FREIRE, 2010; OLIVEIRA, 2011a, 2011b; QUEIROZ, 2004, 2005).

Na EMM, há uma valorização do universo cultural dos alunos e a tentativa de aproximação constante com a realidade musical deles, procurando construir a experiência musical a partir de suas vivências. Aparentemente, na EMM há maior abertura para as contribuições dos alunos que no CPII. Na EMM, como membro do apoio pedagógico, percebo muitas vezes, o inverso: um interesse dos alunos em conhecer melhor a música “do

passado”, principalmente a música erudita, inclusive em realizar arranjos atuais a partir de tais músicas, ocasionando o diálogo da música do passado e sua conexão no presente. Esse fato, a nosso ver, seria um exemplo de como o princípio da prática atual (FREIRE, 2011) pode estar presente no dia a dia das aulas.

Outra reflexão que foi suscitada pelo Respondente 4 é que as atividades propostas pelo professor deveriam ter mais interação com a música. Como já mencionamos anteriormente na análise desse argumento, talvez o aluno desejasse que os deveres estivessem mais relacionados à prática instrumental em si e menos com exercícios de teoria, simbologia, letras dos hinos e período histórico trabalhados no trimestre.

Na EMM, não há deveres, folhas, com a sistematização dos conteúdos. Os professores trabalham com algumas folhas (poucas) que possuem cifras<sup>11</sup>, notação em pauta, letras de música e todo o trabalho é gerado pelo repertório que é escolhido a partir das sugestões dos alunos e dos professores.

Percebemos que essa é outra distância que pode ser difícil de negociar com os alunos, pois depende do enfoque do trabalho de cada instituição. O trabalho da EMM ocorre tendo a música como ponto de partida (do todo para as partes). No CPII, o conceito fundamental trabalhado é o som, ou seja, ele é o “núcleo central do trabalho” (2002, p. 178). E esse núcleo pode ser trabalhado por meio dos temas geradores / módulos temáticos, o que nos sugere que o trabalho seja conduzido mais da parte para o todo.

No CPII, o Respondente 3 sugeriu a presença de músicas “da época dos indígenas, dança”, entre outros; o que mostra, de certa forma, que outras culturas estão sendo trabalhadas nas aulas de música. Defendemos que não somente as culturas elencadas no planejamento sejam discutidas, mas também, as culturas dos próprios alunos.

Sobre a questão da cultura, na EMM, percebemos que a prioridade tem sido escolher repertórios de acordo com os interesses dos alunos, suas vivências e suas culturas, empreendendo discussões cujos temas façam parte do meio social deles. Ressaltamos que a disciplina de Música e Sociedade procura trabalhar as culturas dos alunos e também outras culturas, tentando promover um diálogo entre as mesmas. Percebemos, desta forma, que a abordagem de diferentes culturas nas aulas de música, mesmo com algumas nuances, é comum às duas realidades educacionais (CPII e EMM).

Na EMM, as sugestões de mudança apontaram para outras direções. Por exemplo, o Respondente 11 apontou que o maior investimento das aulas é na prática instrumental. Apesar

---

<sup>11</sup> A cifra é uma forma de notação que utiliza letras e outros elementos gráficos para representar notas musicais ou acordes a serem executados no instrumento musical.

de já termos comentado sobre esse assunto, sublinhamos que a teoria musical não é proibida na instituição, muito pelo contrário. Só que a escolha metodológica da instituição é pautada na experiência musical antes da sistematização teórica.

O Respondente 14 sugeriu que houvesse uma metodologia voltada para o ensino acadêmico, isto é, para o ingresso em cursos superiores e técnicos em música, pois há alunos que têm interesse em aprofundar seus estudos. Nesse aspecto, o CPII oferece maior gama de conteúdos específicos que, de certa forma, dão base para o aluno para ingressar em escolas e cursos de música, ainda que não seja objetivo principal da instituição. Como já comentamos, a EMM está atenta a tal questão e já se estruturando nesse sentido, tanto que alguns alunos vêm sendo orientados e encaminhados a outros níveis de ensino de música. Vale ressaltar que, ainda que as instituições se esforcem, nenhuma delas atenderá plenamente os objetivos pessoais dos alunos em relação ao aprendizado de música.

O Respondente 12 abordou, em seu argumento, um aspecto administrativo e outro pedagógico a ser superado: a necessidade de melhor organização dos materiais da EMM e a melhora na comunicação entre os professores da EMM.

A escola é um ambiente dinâmico, processual, em que ocorrem modificações diárias, mudanças num curto espaço de tempo. A Coordenadora Pedagógica e a Coordenadora Administrativa da EMM solicitam a alunos, a professores e aos funcionários que colaborarem na organização dos materiais da escola a cada dia. As instituições de ensino são um espaço de um fazer coletivo em todos os aspectos, inclusive no organizacional. Isso é um desafio constante com o qual precisamos lidar diariamente não somente num projeto de extensão como a EMM, mas também numa escola regular como o CPII.

O Respondente 12 mencionou que se deve melhorar a comunicação entre os docentes, para que a atuação e o resultado das apresentações sejam satisfatórios e para que o aprendizado seja mais rico. Tal fato mostra que devemos rever constantemente nossas práticas, para que não haja prejuízo no processo pedagógico. Apesar de a questão ter sido levantada por apenas um discente da EMM, essa reflexão cabe também ao CPII.

Percebemos que são muitas informações que circulam num ambiente de ensino e que elas surgem em grande velocidade e quantidade. Muitas vezes temos professores que ministram aulas em vários locais e, por vezes, não conseguem dar conta de tantas tarefas, emails e demais solicitações. Sabemos que cabe ao professor organizar-se, mas temos que reconhecer que esse é um dos desafios da carreira docente na atualidade.

O Respondente 15 da EMM aponta que deveriam ser oferecidos mais horários de uma mesma disciplina em outros dias, para que os alunos pudessem aprender outros instrumentos,

pois nem sempre os horários disponíveis são compatíveis com a disponibilidade dos alunos. Como já afirmamos em outros momentos, nem sempre a instituição de ensino pode atender aos objetivos pessoais dos alunos, mas há um esforço para que os anseios dos alunos sejam contemplados, na medida do possível. Relembramos que há um quantitativo limitado de bolsas a serem oferecidos aos professores e de espaço físico para funcionamento das turmas.

Percebemos que a questão dos horários não é algo que incomoda a realidade dos alunos do CPII, porque a disciplina é sempre oferecida em dois tempos semanais num mesmo dia da semana. A única questão que poderia surgir, a nosso ver, é o desejo de os alunos terem mais ou menos tempos da disciplina, ou que ela fosse trocada de dia de semana.

Para concluir, o Respondente 16 sugeriu que se tenha mais prática instrumental em grupo e que haja turmas organizadas de acordo com os níveis dos alunos. Já argumentamos contrariamente ao fato de que as turmas necessitem ser organizadas de acordo com os níveis dos alunos, pois, com base na metodologia de ensino coletivo de instrumentos, é possível crescer musicalmente e em parceria, pois o aluno mais experiente contribui com o aprendizado do menos experiente e vice-versa.

Acreditamos que tanto nas aulas conduzidas na EMM, bem como nas conduzidas no CPII, deva existir mais prática instrumental, pois através do fazer musical, os alunos desenvolvem-se de um modo mais pleno, aprimorando suas técnicas, tornando-se pessoas mais flexíveis, criativas e também se tornando sujeitos mais atentos às diferenças, cooperativos, ouvindo melhor musicalmente, mas também ouvindo melhor o outro. Entendemos que para a prática musical fluir, deve haver uma negociação de distâncias, um diálogo musical pautado num espírito coletivo, caso contrário, ela não ocorre de forma satisfatória.

## **5.9 Análise retórica da quarta pergunta: você gostaria de fazer outros comentários e/ou observações sobre o ensino de música nesta instituição?**

### **5.9.1 Argumentos dos alunos do Colégio Pedro II**

Analisando as respostas dos alunos do CPII em relação à quarta pergunta, dos oito alunos que participaram, apenas dois fizeram algum outro comentário/observação sobre o ensino de música na instituição: os Respondentes 5 e 6.

O Respondente 5 trouxe a seguinte contribuição:

“Como aprendemos inglês também acho que seria bem legal se aprendessemos música em inglês”.

Com base no argumento do aluno, interpretamos que há uma ligação de coexistência (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) entre a ação de estudar inglês e a de aprender música, ambas contribuindo para o aprimoramento (formação) da pessoa.

A resposta também parece indicar que a observação se relacione mais especificamente ao texto da música cantada, ou seja, o aluno propõe cantar músicas na aula em outra língua. Consideramos a abordagem do aluno interessante, pois poderia gerar um trabalho interdisciplinar, ou seja, um diálogo entre as disciplinas, fato que tem sido muito difícil de ser realizado em algumas realidades escolares.

Percebemos que a resposta do aluno, de certa forma, traz à tona elemento importante do trabalho pedagógico, que é a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade não é foco da nossa pesquisa, porém, como a mesma está subjacente ao argumento do aluno, cabe considerarmos que, de acordo com a nossa perspectiva, ela corresponde a uma integração entre diferentes áreas do conhecimento, conduzindo à interligação que é possível entre os conteúdos dessas áreas.

De acordo com Ferrari (2007), a interdisciplinaridade pressupõe flexibilidade curricular. Para que ela ocorra, também devem ser levados em conta os aspectos históricos, filosóficos e epistemológicos e até mesmo os psicológicos. Com base na autora mencionada, a interdisciplinaridade não deve ser incentivada por fazer parte de um “modismo” pedagógico, ou porque seria uma espécie de “salvação” das aulas, mas porque realmente existe a compreensão de que a proposta de um currículo interdisciplinar contribui de maneira mais satisfatória para o desenvolvimento pleno dos alunos.

No caso específico dos docentes do CPII, percebemos que, de forma geral, os professores têm boa vontade e motivação para realizarem projetos interdisciplinares, todavia não há encontros entre os professores de todas as áreas de conhecimento de cada ano escolar. Esse momento vem ocorrendo somente nos conselhos de classe. Alguns professores lecionam às segundas, quartas e às sextas-feiras (dias pares). Outros, às terças, quintas e sábados (dias ímpares). Apesar de termos algumas disciplinas que convivem nos mesmos dias, atualmente não existe um momento formal de planejamento entre os docentes das diferentes áreas do ensino.

Na estrutura do CPII, havia a o Coordenador Pedagógico de Série, que era a pessoa responsável por articular a integração horizontal entre as áreas de ensino dos dias pares e



ímpares. O cargo foi extinto pela Portaria Nº 2.066, do dia 18 de novembro de 2013<sup>12</sup>, da referida instituição.

As funções do Coordenador Pedagógico de Série eram: propor reuniões periódicas entre os professores, auxiliar na troca constante de informações sobre o ano que coordena entre os demais setores da escola, incentivar que ações e projetos que fossem desenvolvidos de forma conjunta entre todos os professores que atuavam num determinado ano escolar.

Muitas vezes tal cargo não era ocupado, porque, além de não existirem candidatos, faltavam professores para cumprir a carga horária nas turmas. Vale esclarecer que o coordenador de série tinha seus tempos em sala de aula reduzidos, o que implicava que existissem mais professores no *campus* para suprir a carga horária dos docentes que decidissem se candidatar para essa função. Tal fato, muitas vezes, gerava certo desconforto dentro da equipe que o professor atua, pois em inúmeras situações não havia professor para assumir esses tempos, logo, o restante da equipe acabava assumindo-os.

Esclarecemos que no ano de 2013, antes de o cargo ser extinto, havia apenas três coordenadores de série no *Campus* São Cristóvão II, cuja ação concentrou-se no acompanhamento de alunos com dificuldades pedagógicas junto ao SESOP e no atendimento aos pais.

Creemos que para realizar um trabalho interdisciplinar, os professores precisam ter condições para que esse planejamento aconteça, caso contrário, as ações pedagógicas acabam sendo individuais, reforçando, ainda que não se deseje, uma visão fragmentada do conhecimento.

O Respondente 6 apresentou a seguinte contribuição:

“Apesar de ser muito “preso” na flauta doce é muito bom aprender mais sobre a música de nosso país e sobre a música mundial, todas suas fases, seus estilos e instrumentos”.

Percebemos que o aluno reforça a crítica sobre o trabalho de Educação Musical ser calçado na flauta-doce, mas ele considera que os demais conteúdos que integram a aula de música têm importância. Ou seja, o aluno realizou seu comentário citando um aspecto negativo, mas enumerou outros positivos (“a música de nosso país e sobre a música mundial, todas suas fases, seus estilos e instrumentos”) que, segundo ele, são interessantes para o aprendizado. Isso nos sugere que apesar de a insatisfação apresentada, o motivo não afeta seu interesse nas aulas.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2013/nov/PORTARIA\\_N\\_2066-2013.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2013/nov/PORTARIA_N_2066-2013.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2013.

Ao abordar o aprendizado da flauta doce, ele apontou um aspecto da aula de música que é a parte instrumental – “o tocar”. Ao incluir outros aspectos que considera interessante aprender nas aulas de música, ele utilizou o argumento de inclusão, que, conforme as categorias apresentadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), enquadra-se nos argumentos quase-lógicos.

Ainda sobre “a música de nosso país e sobre a música mundial, todas suas fases, seus estilos e instrumentos” abordada pelo Respondente 6, podemos perceber a presença dos princípios de historicidade, preservação do conhecimento e reflexão crítica (FREIRE, 2011). A historicidade aparece, nesse argumento, quando o aluno sugere aprender as nossas músicas e as de outras culturas em todas as suas fases, sendo assim, não há uma música universal, um modelo a se seguir, mas sim, músicas dos diferentes períodos históricos que circularam e ainda estão presentes nas sociedades, segundo um caráter dinâmico. A preservação de conhecimento está também presente, pois, ao estudar essas músicas, o aluno terá consciência e, também o contato com o acervo cultural produzido pelas sociedades, que está em constante atualização. Esse contato pode promover reflexões e interpretações de fatos e fenômenos musicais por parte do aluno, logo, também presenciamos o princípio de reflexão crítica.

Na argumentação do aluno, também podemos visualizar a função de continuação e estabilidade da cultura (MERRIAM, 1964), porque, estudar a música do nosso país, o aluno conhecerá melhor as culturas presentes, analisando como as mesmas se relacionam e como são transmitidas ao longo da história.

Vale ressaltar que já discutimos, na análise a terceira pergunta, a valorização da flauta-doce no ensino de música do CPII.

### 5.9.2 Argumentos dos alunos da Escola de Música de Manguinhos

Analisando as respostas dos alunos da EMM em relação à quarta pergunta, constatamos que dos oito alunos, cinco responderam a referida questão, ou seja, mais da metade. Ressaltamos que alguns focaram seus comentários e observações em outros aspectos da EMM e não, precisamente ao ensino de música.

O Respondente 16 foi extremamente sucinto, registrando o seguinte comentário: “Acho bom”, o que reforça, a nosso ver, a avaliação positiva em relação ao ensino de música ou em relação à instituição.

O Respondente 14 realizou seu comentário abordando o ensino da música:

“Acho interessante a forma que os professores trabalham, com alunos de diferentes níveis, sempre visando o equilíbrio do conhecimento.”

A resposta do aluno apontou uma relação meio-fim. A forma de trabalho dos professores, ou seja, os meios utilizados para atender alunos de níveis de desenvolvimento musical diferenciados propicia, de acordo com a visão do aluno, o seguinte fim: o equilíbrio do conhecimento.

O “equilíbrio do conhecimento”, num primeiro momento, poderia ser entendido como homogeneidade, mas interpretamos que o aluno esteja afirmando que, apesar de os alunos terem níveis de conhecimento musical diferenciado, o trabalho flui, pois há a adaptação do mesmo para cada aluno e é justamente essa adaptação que propicia que os alunos consigam executar as músicas e participar das aulas coletivamente. Ainda que os alunos sejam heterogêneos em relação ao aprendizado musical, a proposta metodológica consegue atingir um “equilíbrio”, no qual os alunos principiantes e avançados conseguem compartilhar de um mesmo fazer musical, de qualidade.

Sobre buscar o “equilíbrio do conhecimento” entendemos que o aluno se refere a que todos os alunos devam ser incluídos no aprendizado musical, que seria realizado, primeiramente a partir do fazer musical conjunto, ou seja, da prática. Sendo assim, ele se vale de um argumento de inclusão.

Essa é uma resposta que remete a um dos princípios metodológicos de trabalho da EMM que é articular nas aulas alunos de diferentes níveis de conhecimento e prática musical, pois os alunos, de acordo com a proposta da EMM, não são classificados por níveis de conhecimento ou experiência.

Buscar esse equilíbrio é um desafio constante, pois os professores que ainda estão cursando licenciatura e também os que já são licenciados, muitas vezes ainda se apoiam nas práticas “tradicionais” de ensino de música, pois foram vivenciadas em sua formação. Talvez esse seja um dos motivos que dificultam os professores a trabalharem com alunos em diferentes estágios de aprendizagem, mas a Coordenação Pedagógica da EMM tem procurado suprir essa lacuna.

Vale ressaltar que até mesmo os professores que tiveram um início de formação musical informal, ao se depararem com a situação de lecionarem música, aparentam sentir maior segurança nos métodos “tradicionais”, sentindo dificuldade em trabalhar a partir de experiências informais ou não formais de ensino. Usar uma metodologia que não privilegie o “tradicional” propicia que a ênfase do trabalho seja na heterogeneidade, afastando assim, uma intencionalidade voltada para a homogeneidade de desempenho dos alunos.

Compreendemos que os alunos, como auditórios ou como oradores, possuem particularidades, e que devem ser considerados diferentes em relação à inserção no fazer musical.

Alguns alunos da EMM abordaram outros aspectos, mais relacionados à organização da instituição:

“Ótimos locais para apresentação. São sempre limpos, organizados e espaçosos.”  
(Respondente 9).

Percebemos que o aluno elogiou os locais em que os alunos realizam apresentações ao longo do ano, não sendo específico na descrição desses locais.

“Quero parabenizar a instituição pela organização que ela tem e também aos funcionários e professores que são todos acolhedores e muito amigos dos alunos.”  
(Respondente 15).

“Sinto-me privilegiada em atualmente poder frequentar as aulas de segunda a sexta; agradeço a confiança e a acolhida dos mestres, dos colaboradores, dos apoiadores. Sugiro que o ‘trabalho’ seja divulgado nas ‘redondezas’ pois é muito enriquecedor e pode despertar muitos talentos ainda não descobertos. No mais, a essa equipe campeã, o meu muito obrigada. Podem não saber, ou não perceber, mais vocês fazem a grande diferença em minha vida.” (Respondente 12 ).

Além de enfatizar um aspecto organizacional, os argumentos dos discentes mencionam uma relação interpessoal satisfatória entre os profissionais que trabalham na EMM e os alunos. Isso nos sugere que as ações dos funcionários e professores servem de modelo para esse aluno e também, indiretamente, para outras instituições de ensino.

O Respondente 12 afirma que é importante divulgar o projeto nos arredores, pois o mesmo pode “despertar talentos”. Essa argumentação nos remete ao fato de que há algum tempo, acreditava-se no inatismo das habilidades artísticas. Tal inatismo era denominado por alguns autores de “Teoria do Dom”.

Neste momento, iremos trazer alguns autores que poderão nos oferecer subsídio para essa reflexão pontual, lembrando que nosso objetivo não é o aprofundamento da questão.

De acordo com Fucci Amato (2008, p. 81),

Predomina no senso comum a visão de que o artista é um ser que foi escolhido por uma entidade divina para receber um dom especial, que o distingue do restante dos seres humanos. Idéias como destino, talento inato, predestinação, ligadas a teorias religiosas e à ideologia veiculada pelos meios de comunicação em massa, contribuem para formar nas pessoas a concepção de que um músico, um pintor, um ator já nasceram para realizar aquela atividade e são pessoas “únicas” e “especiais”.

Com base nesse autor, observamos que, muitas vezes, a habilidade e o talento musical são atribuídos a um fator genético, ou seja, alguns indivíduos já nasceriam com uma

predisposição para as artes, possuindo assim um “gene da música”. Vale esclarecer que tal pensamento não apresenta fundamentação científica, uma vez que os estudiosos dessa área de conhecimento possuem conclusões nesse sentido.

Bourdieu (2003) é outro autor que considera que as teorias inatistas produzem uma “ideologia do dom”. Para ele, o dom é um instrumento ideológico que as classes dominantes utilizam para justificar as diferenças socioeconômicas. Essas classes, por conta dos recursos que possuem, conseguem acumular um “capital cultural” que é passado para os seus descendentes, enquanto os membros das classes dominadas seriam caracterizados como os que não possuem méritos e dons.

Sendo assim, percebemos que há um conceito fundamental no pensamento bourdieuniano: o capital cultural. Esclarecemos que nosso objetivo não é discorrer a respeito dele, mas comentá-lo em linhas gerais. O capital cultural seria uma herança transmitida de geração a geração, a fim de manter a sua estabilidade, (manutenção de uma posição social privilegiada, prestígio e poder) diante das mudanças históricas e sociais.

Historicamente, essa forma de distribuição do capital tem sido desigual. De acordo com Bourdieu (1998), o capital cultural pode expressar-se de três maneiras: como algo adquirido, interiorizado, cultivado pelo indivíduo (Estado incorporado), como bens de consumo que são duráveis (Estado objetivado) e como algo de cunho objetivo, tal como uma certidão ou certificado, algo que traga certo “reconhecimento” social (Estado institucionalizado).

Sendo assim, na perspectiva de Bourdieu (2003), o talento não seria fruto de um dom natural e sim de um “dom social”. O talento surgiria a partir da interação entre sociedade e sujeito, propiciada por uma condição econômica que favorece o acesso a formas materiais de cultura.

Creemos que um responsável, ao colocar um aluno para estudar música na EMM, também está investindo numa forma de capital cultural. Com certeza, estudar música é um diferencial na formação do indivíduo, como temos constatado em nossas reflexões, a partir deste trabalho. Acreditamos que ao decidir ingressar em uma instituição para estudar música, o aluno tem a capacidade de construir um conhecimento musical, tendo seu talento (entendendo-o como potencial, capacidade) despertado. Esse, entendido nesta pesquisa de acordo como uma perspectiva não inatista, mas segundo uma ótica social.

Consideramos que as habilidades musicais são socialmente adquiridas, ou seja, que todos são capazes de aprender música e que isso depende das experiências vivenciadas e de um meio cultural que alimente tais vivências. Assim, a família, a escola e outros grupos

socioculturais, nos quais os indivíduos convivem, exercem um papel fundamental nessa estimulação.

Ainda refletindo sobre o “despertar talentos”, também podemos nos reportar a Gardner (1995) e Antunes (2001), que nos trazem contribuições ao abordar a teoria das inteligências múltiplas. Não é nosso objetivo abordar especificamente a teoria, abrindo uma discussão sobre a mesma, apenas gostaríamos de destacar alguns elementos para agregar às reflexões geradas com base em Fucci Amato (2008) e Bordieu (1998, 2003).

Gardner (1995) nos apresenta uma alternativa para o conceito de inteligência. Ela seria entendida como uma capacidade inata, geral e única, que propicia aos sujeitos um desempenho menor ou maior em qualquer área de atuação. Para Gardner, (1995, p. 14) a inteligência é "a capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários". Ressaltamos que essa visão é corroborada por Antunes (2001).

A teoria de Gardner considera que todos nascem com predisposições genéticas, que quando estimuladas pelo ambiente, podem resultar em diferentes habilidades. Nesse sentido, Gardner propôs uma organização para as inteligências, classificando-as em, pelo menos oito, dentre elas a inteligência musical<sup>13</sup>

Baseados em Gardner (1995) e Antunes (2001), podemos considerar que todos os indivíduos são inteligentes, ou seja, todos são capazes! O desenvolvimento musical dependerá do acúmulo de vivências e estímulos os quais cada pessoa se submeteu ao longo de sua vida, ou seja, todos podem avançar, caso os pontos fortes forem identificados e houver um trabalho adequado para desenvolvê-los. O melhor é que os indivíduos estejam em ambientes desafiadores!

Somos diferentes, por isso, aprendemos de maneiras diferenciadas. Perelman e Olbrechtys-Tyteca (2005) também consideram isso, ao qualificar os auditórios como heterogêneos, sendo assim, todo indivíduo é portador de aspectos cognitivos e específicos que o diversifica e o singulariza.

---

<sup>13</sup> De forma, geral, conforme Gardner (1995) e Antunes (2001), a inteligência musical é a competência de lidar com os sons musicais, transformando-os de modo criativo. Ela pode ser expressa por meio das seguintes habilidades: apreciar, compor ou interpretar uma obra musical, discriminar diferentes sons, perceber temas musicais, ser sensível aos ritmos, texturas, timbres, entre outros.

### 5.10 Considerações gerais sobre a quarta pergunta: analisando distâncias e aproximações entre os argumentos

Confrontando as observações dos alunos do CPII com os da EMM, percebemos que os mesmos trilharam direções diferentes, todavia é possível realizarmos reflexões interessantes.

Os alunos do CPII não se sentiram motivados a registrar outras observações sobre as aulas, tanto que somente dois alunos responderam a questão. O Respondente 5 apontou para o fato de se aprender músicas em inglês, já que o inglês é componente curricular do segundo segmento do ensino fundamental. Nesse sentido, seu argumento abre a possibilidade de refletirmos sobre interdisciplinaridade que, segundo nossa concepção, deve existir tanto numa escola de educação básica, como num projeto de extensão.

Na EMM, a interdisciplinaridade é valorizada e incentivada, no sentido de as turmas dos diferentes cursos oferecidos tocarem juntos. Na fase de implantação da EMM, percebíamos que as apresentações bimestrais aconteciam por turma, ou seja, em conformidade com a disciplina cursada. Gradativamente, alunos de diferentes turmas e níveis passaram a se integrar, seguindo a orientação metodológica da equipe pedagógica, proporcionando assim um enriquecimento das experiências musicais dos alunos.

Acreditamos que o ensino e o aprendizado de música fazem mais sentido quando ele não está sozinho, mas sim, quando está integrado às demais áreas do conhecimento. Para que isso aconteça, entendemos que deve haver um esforço dos professores e também, tempo de planejamento.

O Respondente 6 (aluno do CPII) criticou o fato de o trabalho ser concentrado na flauta-doce. Além disso, ele considera que seria interessante aprender mais sobre a música do país e de fora do país, em todas as suas fases, estilos e instrumentos. Não sabemos como esse trabalho é conduzido pelos docentes, porém, ao analisar a proposta pedagógica da instituição, constatamos que a seguinte competência geral integra o eixo contextualizar: “Conhecer manifestações musicais do seu grupo cultural, de outras culturas, do seu tempo e de outras épocas, refletindo criticamente sobre os processos sociais, políticos, econômicos e culturais envolvidos” (COLÉGIO PEDRO II, 2011, p. 2). Sendo assim, constatamos que o trabalho com os diversos tipos de música é referendado institucionalmente.

Confrontando com a realidade da EMM, o trabalho com diferentes manifestações musicais é realizado no curso de “Música e Sociedade”. De acordo com a ementa do curso, a partir das escutas de músicas de estilos, épocas, gêneros e estilos diferentes e culturas diferentes, devem ser promovidos debates, com ênfase na (s) cultura (s) local (is) dos alunos. Os conteúdos devem envolver assuntos que abordam a cultura, o meio ambiente, a qualidade

de vida, a preservação ambiental, a cidadania e o exercício consciente da mesma (para um melhor detalhamento, ver a ementa da disciplina no ANEXO K, p. 336). A orientação da Coordenação Pedagógica é mais ampla, propondo aos professores que abordem esses aspectos em aulas das diferentes disciplinas.

Percebemos que é importante aprender e ensinar música para entendermos e criticarmos os fenômenos sociais produzidos pela sociedade atual e do passado, pensando em como ambas se articulam e como se hibridizam. Um caminho possível seria começar do local para o global, todavia, cremos que pode ser interessante partir de uma abordagem mais global (ou seja, da música do mundo) até chegarmos à reflexão do que ocorre no próprio ambiente, localidade.

Analisando as observações dos alunos da EMM, percebemos que o Respondente 9 menciona os ótimos locais para a apresentação, fato que também visualizamos no CPII. Constatamos que esse, ao tecer elogios a esses locais, fez uso do discurso epidíctico. Segundo Reboul (2004, p. 45) esse discurso “louva ora um homem ou uma categoria de homens”.

Notamos que, talvez devido à estrutura pedagógica e aos princípios metodológicos, os alunos da EMM apresentam-se mais publicamente, no mínimo, bimestralmente. As apresentações também constituem oportunidade de avaliação do trabalho.

Os alunos do CPII apresentam-se em público também, embora com frequência menor. Praticamente, há somente uma apresentação por ano, que é o fechamento do trabalho da equipe de Educação Musical. De acordo com o Coordenador de Educação Musical do *Campus* São Cristóvão II, nos anos de 2011 e 2012 não foi possível realizar as apresentações por conta da greve, mas em 2013, ela pôde acontecer, envolvendo toda a comunidade escolar.

Em nossa visão, as avaliações de música no CPII poderiam valorizar mais apresentações públicas, não enfocando apenas as provas que, tradicionalmente, “examinam” os conteúdos. Em que medida o desejo de valorização da disciplina Educação Musical está associado ao fato de o aluno fazer prova como nas outras disciplinas? Em nossa opinião, o que contribui para que o aluno valorize uma área do conhecimento não é o fato de ele ter que estudar obrigatoriamente para realizar uma prova, mas se ele consegue perceber o quanto essa área do conhecimento é importante para a sua formação integral.

Sobre o argumento do Respondente 14, que mencionou que os “professores trabalham, com alunos de diferentes níveis, sempre visando o equilíbrio do conhecimento”, é evidente que tanto na EMM, quanto no CPII, os alunos têm diferentes níveis musicais. Todavia, como não há o uso de prova na EMM como instrumento de avaliação, as diferenças de níveis de aprendizado não são exaltadas, pois a metodologia de trabalho dessa instituição é pautada em



outros princípios, os quais já foram abordados no presente texto e também no capítulo anterior.

Segundo nossa opinião, a aplicação de provas nesse tipo de realidade poderia inibir os alunos, fazendo-os desistir de estudar na EMM. Sendo assim, caminharíamos na contramão de um dos objetivos da instituição que é primar pela permanência dos mesmos no espaço escolar, a fim de que eles tenham uma ocupação, afastando-os das possibilidades de se envolverem com práticas inadequadas que, infelizmente, estão presentes na localidade e oferecendo, também, oportunidade de crescimento pessoal.

Os Respondentes 12 e 15 da EMM destacaram a organização da instituição e também a forma como funcionários e professores relacionam-se com os alunos, fazendo uso do discurso epidíctico, pelo seu caráter louvatório.

A nosso ver, todos os profissionais que atuam nas instituições de ensino, direta ou indiretamente devem ter um bom trato com os alunos, cooperando com os mesmos no que for necessário. Porém, valendo-nos do argumento de dissociação de noções (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), sabemos que há funcionários e funcionários e também que há professores e professores.

Consideramos vital que as instituições de ensino “ouçam” constantemente a comunidade escolar, buscando assim, o aprimoramento das ações administrativas e pedagógicas. Nesse intuito, iniciamos com dando voz aos alunos, ou seja, os mesmos desempenharam a função de oradores. No capítulo seguinte, continuaremos nossas análises e reflexões, dando voz aos professores, que também são peças fundamentais no processo educativo.

## 6 OS PROFESSORES COMO ORADORES

### 6.1 Considerações iniciais

Nesta seção do trabalho, realizaremos a análise retórica dos argumentos dos professores. As perguntas destinadas aos docentes foram as mesmas aplicadas aos representantes institucionais que eram docentes (a Chefe do Departamento de Educação Musical do CPII e o membro do apoio pedagógico da EMM).

Os objetivos foram os mesmos apresentados nas considerações iniciais do capítulo que tratou sobre a análise retórica dos questionários dos alunos. A única diferença encontra-se na pergunta número dois. Relembramos que a segunda pergunta que integrou o questionário dos alunos foi: Você considera importante aprender música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Por quê?

Nos questionários dos professores, o verbo “aprender” foi substituído pelo “ensinar”. Sendo assim, a pergunta de número dois ficou da seguinte maneira: Você considera importante ensinar música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Por quê? Nosso objetivo foi perceber qual era o nível de valorização que cada docente atribui ao ensino de música consoante com a instituição a que pertence. A maioria dos professores possui experiência de ensino de música em outros locais de ensino e também, em aulas particulares, neste intuito, as informações descritas foram ricas, propiciando articulações interessantes.

Os questionários dos docentes foram enviados pelo e-mail pessoal. Todos os professores foram receptivos e não manifestaram dúvidas em relação às perguntas propostas.

Selecionamos seis professores: dois professores do CPII e quatro da EMM. Lembramos que os professores do CPII integram o quadro efetivo do Departamento de Educação Musical e que na EMM, foram selecionados os professores que já eram licenciados até o momento da realização da pesquisa de campo desta pesquisa. Ressaltamos que os motivos que nos levaram a tal escolha já foram descritos no capítulo de metodologia desta tese.

Assim como adotamos na análise dos questionários dos alunos, decidimos preservar a redação original dos respondentes, sem fazer nenhum tipo de correção (ortográfica e digitação).

## 6.2 Perfil dos respondentes

Nos quadros abaixo, apresentamos a numeração dos respondentes e algumas informações dos professores envolvidos na pesquisa que foram solicitadas no quadro de seções gerais que iniciava o questionário.

Serão quatro quadros: dois com os dados dos professores do CPII e dois com os dados dos professores da EMM.

QUADRO 1: dados gerais dos professores do Colégio Pedro II

Numeração dos Respondentes	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de docência	Tempo na Instituição
1	47	Mestrado em Música - UFRJ <sup>14</sup> . Especialização em Mídia, Tecnologia da Informação e Novas Práticas Educacionais - PUC-RIO <sup>15</sup> . Licenciatura em Música - UNIRIO <sup>16</sup> . Além de vários outros cursos complementares: saxofone, flauta transversa, harmonia, tecnologias musicais etc.	Cerca de 20 anos	10 anos
2	44	Mestrado em Música – UNIRIO. Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Estética. – UNIRIO. Licenciatura em Artes (habilitação em Educação Musical) - UNIRIO.	Há uns 13 anos em sala de aula, mas já dava aulas particulares e atuava com corais.	8 anos

QUADRO 2: anos escolares de atuação dos professores do CPII em 2013

Numeração dos Respondentes	Anos escolares de atuação em 2013
1	7º e 9º
2	6º, 7º, 8º e 9º

<sup>14</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro

<sup>15</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

<sup>16</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

QUADRO 3: dados gerais dos professores da EMM

<b>Numeração dos Respondentes</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Tempo na Instituição</b>
3	31	Mestrado em Música - UFRJ. Licenciatura em Educação Artística (habilitação música) – UFRJ	13 anos	5 anos
4	26	Licenciatura em Música – UFRJ	4 anos	4 anos
5	33	Mestrado em Educação Musical – UFRJ Licenciatura em Música - UFRJ	6 anos	5 anos
6	37	Licenciatura em Música – UFRJ	11 anos (informalmente) 5 anos (formalmente)	4 anos

QUADRO 4: cursos ministrados pelos professores da EMM em 2013

<b>Numeração dos Respondentes</b>	<b>Cursos ministrados em 2013</b>
3	Prática de Conjunto e Música e Sociedade
4	Escuta, Escrita e Leitura Musical Apreciação Musical Violão Infantil
5	Baixo elétrico e Prática de Conjunto
6	Violão

Com base no quadro, percebemos que os professores do CPII são bem mais experientes do que os da EMM, fato que não seria diferente, pois a EMM tem como proposta incorporar além de professores formados, os licenciandos, por ser um projeto de extensão da UFRJ.

A respeito da formação acadêmica, constatamos que na EMM dois dos professores selecionados para esta pesquisa já possuem mestrado, assim como os docentes selecionados no CPII. Lembramos que a realidade da EMM inspira trabalhos de conclusão de curso em nível de graduação, bem como dissertações e, neste momento, esta tese.

Em relação ao tempo que atuam em cada instituição, os professores do CPII possuem o mesmo tempo de atuação na instituição. Tal fato também ocorreu entre os professores da EMM.

Constatamos, também, que os professores da EMM selecionados para a pesquisa possuem tempo de trabalho superior à metade dos anos de existência do projeto. Isso que significa que eles integram o grupo de professores com maior experiência nessa instituição.

Vale destacar que os professores do CPII ministram a disciplina Educação Musical (perspectiva mais abrangente), enquanto na EMM, cada professor é responsável por um ou mais cursos específicos. Caso o professor do CPII deseje realizar seu projeto de Dedicção Exclusiva no Espaço Musical do *Campus* São Cristóvão, ele pode trabalhar com algum curso em especial.

### 6.3 O que nos revelaram os argumentos dos professores do Colégio Pedro II?

#### 6.3.1 Análise retórica dos argumentos do Respondente 1

Decidimos iniciar pela análise dos questionários dos professores do CPII, seguindo, desta forma, o mesmo critério adotado na análise dos questionários dos alunos.

Acerca da importância da música para a pessoa (segunda pergunta), o Respondente 1 afirmou que:

“Ela preenche quase todas as lacunas que precisam ser modeladas em minha vida, ela reforça o meu ânimo e excita minha curiosidade, ela me instiga técnica e emocionalmente em cada um dos vários instrumentos musicais que toco. A música é minha vida e através dela eu me conecto com o presente – atualizando a cada dia as sonoridades que experimento comigo mesmo e com as outras pessoas –, com o futuro – que estamos construindo – e com o passado – com meus antepassados e suas tradições antigas como a música judaica e como o Samba, por exemplo, tradição mais recente e absolutamente linda a qual também faço parte.”

Nessa resposta, temos uma interação entre ato e pessoa, pois observamos que o indivíduo desenvolve-se através do fazer musical (realizado pelos vários instrumentos musicais que o mesmo domina,), reforça seu ânimo, excita sua curiosidade, instiga sua técnica e também suas emoções. Desta forma, observamos que o sujeito considera que ele se desenvolve de maneira plena e se aprimora em vários aspectos de sua vida através da música.

Sugerimos, também, que há uma argumentação de inclusão da parte no todo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), quando o docente aponta que a música “preenche quase todas as lacunas que precisam ser modeladas” em sua vida. A música

ocuparia de forma positiva a maioria dos aspectos da vida dele. O todo, que seria a vida, englobaria as partes (as áreas do sujeito), sendo mais importante do que elas.

Essa instigação e excitação provocadas pela música estão relacionadas a umas das funções da música propostas por Merriam (1964) que seria a de reação física. Ressaltamos que instigação emocional sugere-nos, também, a presença da função de expressão emocional.

Além disso, interpretamos em sua resposta a presença o princípio de historicidade proposto por Freire (2011), ao afirmar que por intermédio da música o indivíduo realiza conexões com o presente (promovendo atualizações de sonoridades), com o passado (relembrando tradições dos antepassados) e com o futuro (que está em construção). Ou seja, percebemos que a relação do Respondente 1 com o fenômeno musical é dinâmica e dialógica.

A fala do mesmo também nos remete à concepção de Sekeff (2007, p. 20) quando a mesma aborda que: “A música é repertoriada em um contexto social, cultural e ideológico; é igualmente definida por um tempo e uma época (nem sempre cronológicos, mas também tempo e época de antecipações)”.

Constatamos que ao citar a sua conexão com o presente, por meio da atualização de sonoridades que o próprio experimenta consigo mesmo e com as outras pessoas, podemos observar a importância do “outro”, do “coletivo”, na construção de vivências, no delineamento de sua identidade. Pensando do ponto de vista coletivo, a música pode auxiliar na integração de grupos culturais distintos.

Percebemos, também, referência a um hibridismo musical, quando o professor menciona o encontro de tradições antigas de seus antepassados com a música judaica e com o samba. Ou seja, há uma mescla e um diálogo de culturas presentes na sua vida, os quais percebemos como significativos para ele (CANEN, 2002, 2007; PENNA, 2010; QUEIROZ, 2004, 2005). Sendo assim, a música evoca, associa e integra experiências, constituindo um saber cultural (SEKEFF, 2007).

A respeito da pergunta de número dois, o Respondente 1 considerou várias possibilidades de resposta. Neste intuito, o mesmo organizou sua resposta em quatro pontos, sobre os quais iremos discorrer passo a passo:

A) Porque a Música auxilia à socialização, à prática em grupo e ao trabalho de aperfeiçoamento individual (onde nos preparamos para ser parte de algo);

O fato de a música ajudar na socialização é convergente com uma das funções da música referendadas por Merriam (1964), que seria a integração da sociedade. Além disso,

Sekeff (2007), fundamentada em Maslow (1969) aponta que a música atende ao nível psicossocial do ser humano, mais precisamente ao impulso de sociabilidade. A autora também considera, com base em Alvin (1965), que “música é a mais social de todas as artes, criando ‘comunicação’ entre as pessoas de múltiplas maneiras, uma vez que as experiências musicais baseiam-se em atividades conjuntas, ainda que de modo indireto” (2007, p. 105). Embora possa ser discutida a avaliação de que a música seja “a mais social das artes”, essa consideração é oportuna no momento em que se aborda as possibilidades de integração social geradas pela música.

Acreditamos, também, que, como seres em constante transformação, concordamos com o Respondente 1, quando o mesmo afirma que a música propicia um aperfeiçoamento individual, que conseqüentemente, a nosso ver, pode gerar um aperfeiçoamento da sociedade (FREIRE, 2011; READ, 1982).

Sobre o fato de nos prepararmos para ser parte de algo, acreditamos que naturalmente já integramos algum auditório. Pensando na *Teoria da argumentação*, consideramos que, neste momento, o mesmo valeu-se do argumento de inclusão.

Ao pensar na prática musical em grupo e na socialização em relação a esse fazer musical, cada indivíduo constituir-se-ia numa parte primordial nesse todo musical, sendo assim, seu aperfeiçoamento individual geraria benefício para o todo, ou então, invertendo, o todo poderia propiciar esse aperfeiçoamento particular.

B) Porque a Música possibilita um nível de expressão estética que educa o ser humano e o faz pensar e refletir em sua prática;

De acordo com Merriam (1964), a música exerce a função de prazer estético. Esse prazer decorre do indivíduo que cria e também daquele contempla uma obra. A nosso ver, arte é conhecimento (READ, 1981, 1982), sendo passível de reflexões e avaliações constantes.

Nesta argumentação podemos observar um dos princípios concebidos por Freire (2011), a expressão estética, que deve sempre estar presente nas aulas de música. A autora afirma, com base em Read (1981) que a inteligência estética “realiza-se na experiência sensível, e é inerente a toda experiência artística, possibilitando o desenvolvimento pleno do homem” (2011, p. 195).

Destacamos que a expressão estética não seria algo acrítico, apolítico, mas sim, um momento reflexivo, crítico, questionador, passível de reinterpretções e renovação/aprimoramento do olhar do indivíduo (FREIRE, 2011).

Sekeff (2007, p. 149) considera que o educador musical objetiva uma educação formativa, profissional e social. Na esfera profissional, a autora comenta que: “[...] a preocupação do educador é com o desenvolvimento das inclinações, aptidões e habilidades específicas do educando: ouvido, senso rítmico e personalidade com tendência ao cultivo de valores estéticos [...]”.

Creemos que o cultivo de valores estéticos seja consoante à cultura do sujeito e também um ato dotado de criticidade, conforme defendem Freire (2011), Penna (2010) e Queiroz (2004, 2005), entre os autores revisados.

C) Porque a Música estimula muito a inteligência das crianças e as torna mais receptivas à própria música, em seu aprofundamento, e a outros conteúdos;

Acreditamos que a música não estimula somente a inteligência das crianças, mas de todas as pessoas que se propõem a vivenciá-la, ou seja, que se predisponham a desenvolver esse potencial.

Sobre o assunto, Sekeff (2007, p. 140) considera que a prática musical desenvolve a inteligência musical, contribuindo para o “desenvolvimento de todo o sistema cognitivo do educando”. E mais: “O exercício da música alimenta o crescimento perceptual, emocional, social e mental do educando, desde que o educador faça uso, com método, conhecimento e pertinácia, de seus recursos” (Ibid., p. 110). Além disso, conforme a autora, a música pode auxiliar na maturação intelectual do indivíduo e nos mecanismos da memória.

As atividades musicais proporcionam que o indivíduo amplie suas experiências e construa conhecimento, articulando sempre novos sentidos, pois

o exercício da música favorece a inteligência [...]. Se a inteligência é plasticidade, flexibilidade de raciocínio, capacidade de resolver problemas novos, a prática musical alimenta essas habilidades assegurando ao mesmo tempo expressão, relações com o universo físico e social, autonomia e adaptabilidade às condições do meio (Ibid., p. 139).

Em relação à música tornar as crianças mais receptivas a outros conteúdos, Sekeff aponta o benefício que a música provoca no pensamento lógico matemático, afirmando que

Relacionando-se com a matemática em razão das dimensões concretas e quantitativas de que são dotadas (duração, compasso, pulso, proporcionalidade, velocidade), as representações sonoras possibilitam o desenvolvimento do pensamento lógico de que ambas, música e matemática, compartilham. Por outro lado, os parâmetros musicais são passíveis de medição e representação sgnica a exemplo da matemática, faculta a construção de critérios que possibilitam reconhecer, abordar e resolver problemas do dia a dia (Ibid., p. 82).



Observamos que a música não se caracteriza necessariamente “em razão das dimensões concretas e quantitativas”, podendo haver outras dimensões. Isso pode variar de música a música, de cultura a cultura. No entanto, a citação é oportuna por mostrar alguns aspectos que música e matemática compartilham.

É importante destacar que a música não torna os alunos receptivos somente a outros conteúdos, mas também a outras culturas, propiciar assim, um diálogo multicultural.

D) Porque a Música contém um traço de união cultural que nos prepara melhor enquanto cidadãos cientes de sua cultura e sobre o mundo (história, características culturais...).

Creemos que é função da música contribuir para a reflexão crítica acerca das questões históricas, políticas e culturais a fim de que os indivíduos possam exercer sua cidadania de uma forma mais efetiva, ativa e consciente na sociedade (FREIRE, 2011). Segundo nosso entendimento, quando um indivíduo amplia suas experiências culturais, acreditamos que isso possibilita que ele também amplie sua visão de mundo, tornando-se crítico e sensível aos acontecimentos presentes na sociedade.

A união cultural nos remete à função de contribuição para a integração da sociedade, e também à função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, ambas descritas por Merriam (1964). A nosso ver, esse traço de união cultural não implica em homogeneização das práticas e costumes por intermédio da música, mas sim, no reconhecimento das diferenças culturais e diálogo entre elas

Sobre as sugestões de mudança (terceira pergunta), o Respondente 1 aborda que a preocupação dele e também dos colegas de disciplina é a de que a mesma:

“[...] ensine algo de pertinente, algo que esteja imerso em experiências significativas para o alunado. Vejo que uma prática rica sempre atende melhor aos nossos objetivos. Pois quando conseguimos, através dela, trabalhar os conteúdos (que não são poucos) de modo alegre e instigante, tudo flui muito bem. Acho que isto passa muito por uma formação rica, então sempre é necessário fazer cursos, workshops, frequentar congressos, “levar um som” etc. Em nossos Colegiados temos aproveitado muito bem este aspecto, mas eles só acontecem 2 vezes por ano.

O docente observa que “são muitos os conteúdos”, mas a questão é como seduzir os alunos para as aulas de música, através de atividades interessantes e significativas (“de modo alegre e instigante”). O professor, no exercício da função de orador, deve persuadir o auditório de alunos, que aprender música é algo tão valioso para sua formação pessoal e acadêmica, quanto estudar outras disciplinas. Em contrapartida, o orador também deve ter apreço pela argumentação do auditório, isto é, pelos seus desejos, interesses; ocupando uma

posição de negociador entre as distâncias que existirem no decorrer do diálogo, estabelecendo novos acordos ou revitalizando acordos feitos anteriormente (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; MEYER, 2002; OLIVEIRA, 2011a, 2011b; OLIVEIRA; LEMGRUBER, 2011; REBOUL, 2004).

Em relação à quarta pergunta, o Respondente 1 apresenta a seguinte consideração:

“Dizer que fico feliz de trabalhar aqui, onde tenho suporte para executar um bom trabalho, rico na prática e em conceitos musicais e de vida. Hoje em dia tenho em minha sala tudo que preciso em termos materiais. Ousando ser um pouco interdisciplinar, contextualizando a música junto à história, às artes visuais, à literatura, à matemática, à astronomia, à psicologia, à mitologia, à filosofia etc. Muitos alunos aprendem a tocar flauta, violão, bateria, percussões em geral... e podem tocar com os amigos e até tornarem-se profissionais [...] sempre tentamos que todos experimentem uma certa noção estética e possam desfrutar do prazer de ter a música em suas vidas”.

Realmente percebemos que ministrar aulas num local como o CPII é algo privilegiado, pois muitos professores gostariam de ter um mínimo de recursos materiais para realizarem um trabalho satisfatório, mas não possuem. Consideramos esta fala um indício de que o CPII valoriza o ensino de música na instituição.

A interdisciplinaridade mencionada pelo Respondente 1 é um fato interessante, porém, percebemos que tem sido algo que depende mais da ação individual do professor. Observamos, com base em Veiga-Neto (1997), que o conceito de interdisciplinaridade não conta com entendimento unânime. Como não é objetivo deste trabalho estabelecer discussão a esse respeito, e como o docente não detalhou seu entendimento sobre o tema, apenas assinalamos a informação dada pelo depoente sobre um enfoque interdisciplinar viabilizado individualmente, e não por equipe interdisciplinar. Como os docentes do CPII dividem-se em dias pares (segunda, quarta e sexta-feira) e ímpares (terça, quinta e sábado), dificilmente os professores dos dias pares se encontram com os dos dias ímpares, a não ser nos Conselhos de Classe, o que, de certa forma, limita as possibilidades de uma integração interdisciplinar planejada.

Notamos que, pelo menos no ano de 2013, não houve momentos para planejamentos de um determinado ano escolar com a participação de todos os professores que lecionam para um determinado ano. Os planejamentos que ocorrem toda a semana são os de equipe, ou seja, o coordenador juntamente com os professores de sua disciplina. Tais planejamentos são denominados de RPS (Reunião por Série). Tal fato, a nosso ver, prejudica a existência de projetos e articulações que podem ser realizadas entre as diferentes do saber.

Ressaltamos que o Coordenador Pedagógico de Série, dentre outras funções, seria a pessoa responsável por favorecer a integração entre as disciplinas, no entanto, como já fora descrito neste trabalho, tal cargo foi extinto no mês de novembro de 2013.

Outro fato é que o professor menciona que ele ousa ser interdisciplinar, embora esta tarefa implique, necessariamente, em um trabalho em equipe. Acreditamos que a interdisciplinaridade deveria ser um princípio de trabalho efetivo em nossas práticas docentes coletivas, a fim de que os alunos não tenham uma visão fragmentada e para que possam perceber as possíveis articulações entre as diferentes áreas de conhecimento, embora reconhecendo que, em cada área há conteúdos específicos.

Sekeff (2007, p. 20) defende o trabalho interdisciplinar no âmbito escolar “alimentando a capacidade necessária para se enfrentar um mundo em transição, [...] onde a escola já não é o lugar privilegiado de acesso à informação, mas que ainda pode e deve ter o papel de ensinar a organizar ideias, criando conhecimento e soluções”.

Discutindo outro aspecto da resposta apresentada, consideramos que é interessante quando o professor aborda diferentes objetivos para o ensino/aprendizado de música: para somente tocar com os amigos ou para se tornar profissional. Vale destacar que temos inúmeros registros de ex-alunos que, a partir desta disciplina, resolveram aprofundar seus estudos em música, exercendo alguma atividade profissional relativa à música, até mesmo como professor do próprio CPII.

Observamos, ao final de sua resposta, que o docente reforça uma das funções da música descritas por Merriam (1964) que é a de prazer estético, ao apontar “[...] sempre tentamos que todos experimentem uma certa noção estética e possam desfrutar do prazer de ter a música em suas vidas”. Visualizamos, também, a presença do princípio de expressão estética abordado por Freire (2011), pois cremos que ao experimentarem a noção de estética (comentada pelo Respondente 1), usufruindo da experiência sensível e do prazer que a arte (música) pode gerar, os alunos desenvolvem-se, tornando-se indivíduos mais plenos, completos.

### 6.3.2 Análise retórica dos argumentos do Respondente 2

Passaremos, neste momento, para a análise retórica dos argumentos do Respondente número 2. A respeito da importância da música (primeira pergunta), o mesmo abordou que esta é...

“Muito importante, sem sombra de dúvidas. Por inúmeros aspectos e motivos. Desculpem-me, mas para um professor de música e músico esta pergunta é até

desnecessária. A não ser que este estivesse na profissão errada ou por obrigação, o que não é o meu caso [...]”.

Neste momento, consideramos que ele se valeu da presunção em seu argumento, que consiste num dos objetos de acordo. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 79),

Estas também gozam do acordo universal; todavia, a adesão às presunções não é máxima, espera-se que essa adesão seja reforçada, num dado momento, por outros elementos. Os que admitem a presunção contam mesmo, habitualmente, com esse reforço. [...] o mais das vezes as presunções são admitidas de imediato, como ponto de partida das argumentações.

Apesar de termos questionado se a música era importante ou não para os respondentes, de forma geral, nosso maior interesse concentrava-se na justificativa que eles apresentam. Concordamos que para professores de música, temos grandes possibilidades de todos a considerarem importante, todavia, não podemos generalizar, sendo preciso dar espaços para que vozes divergentes se pronunciassem em relação à referida pergunta. Meyer (1998), inclusive, destaca que toda resposta, por mais “natural” ou “óbvia” que seja, possui determinado grau de problematidade, ensejando novas questões ou considerações por parte de quem a toma como discurso a ser analisado.

A seguir, o Respondente 2 prossegue argumentando sobre os motivos de a música ser importante para a sua vida:

“[...] primeiramente porque é minha profissão, tanto como músico profissional há mais de 30 anos, como também por ser professor de música, além de assíduo ouvinte e apreciador. Ela esteve e está presente praticamente em todos os momentos de minha vida, desde que me entendo como gente. A minha participação nesta pesquisa, por exemplo, é uma comprovação disso.”

Assim como o que ocorreu com o Respondente 1, temos uma interação entre ato e pessoa quando o mesmo coloca que ela “está presente praticamente em todos os momentos” da sua vida. A música é tão importante que o acompanha desde muito tempo. Percebemos também que o Respondente 2 consegue unir as duas perspectivas da profissão: ser músico e professor. Seu argumento nos sugere que ensinando música, fazendo música, ouvindo ou apreciando-a o docente desenvolve-se plenamente com pessoa.

O fato de o mesmo mencionar o tempo em que atua profissionalmente com a música sendo seu “assíduo ouvinte e apreciador” nos remete a uma das funções da música apontadas por Sekeff (2007), que é a autorrealização. Com base na autora, o indivíduo que é dotado de aptidões artístico-musicais direciona-se nesse sentido vivenciando o prazer do fazer musical em vários aspectos, construindo e reconstruindo experiências significativas em sua trajetória de vida.

Essa autorrealização, a nosso ver, também pode estar relacionada à função de prazer estético, assinalada por Merriam (1964), pois por ser um “assíduo ouvinte e apreciador” com certeza a música lhe propicia prazer. Além do prazer, entendemos que a experiência sensível que a música proporciona ao indivíduo, através do ouvir e apreciar faz com que o mesmo desfrute de um desenvolvimento pessoal pleno, conforme Freire (2011) aborda.

No final da resposta, o Respondente 2 tece a seguinte observação:

“\* Por favor, desculpem-me se por acaso estou parecendo um tanto presunçoso ou algo do tipo. Não é minha intenção mesmo. Apenas estou respondendo (tentando) o que penso, de acordo com o que tenho feito nesses anos todos como músico e depois como professor de música, ações que atualmente se misturam.”

Por mais que ele não tivesse querendo soar como presunçoso, percebemos que o mesmo se utilizou da presunção como objeto de acordo ao afirmar que, para um professor de música a primeira pergunta, sobre a importância da música, seria desnecessária.

Outro elemento é que mais uma vez ele reforça a questão de que ser músico e ser professor de música são funções indissociáveis para o Respondente 2.

Observamos que o mesmo buscou atenuar o que a princípio afirmou de forma mais categórica. Isso indica o emprego de um recurso argumentativo denominado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) de concessão ou negação. O orador, buscando garantir a adesão de seu auditório, concede ou mesmo nega parcialmente alguns aspectos anteriormente amplificadas. Com isso, enriquece o núcleo de sua argumentação, que contém o que considera fundamental.

Sobre a concessão, o *Tratado da argumentação* aponta que

A concessão se opõe mormente aos perigos da desmesura; expressa o fato de que se reserva uma acolhida favorável a certos argumentos reais ou presumidos do adversário. Restringindo as pretensões, abandonando certas teses, renunciando a certos argumentos, o orador pode tornar sua posição mais forte, mais cômoda de defender, e demonstrar ao mesmo tempo *fair-play* e objetividade no debate (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 553).

A respeito da negação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (Ibid., p. 554) consideram que existe proximidade entre o papel desempenhado por ela e pela concessão, como podemos ver a seguir: “renuncia-se a uma afirmação que se poderia ter sustentado, ou que terceiros sustentam, mas conservando um traço dela, como prova da riqueza de informação e da clarividência de que reconheceu o não-valor de uma proposição”.

Sobre a importância de se ensinar música na instituição em que leciona (pergunta de número dois), o Respondente 2 assim afirmou:

“[...] O Colégio Pedro II é uma das pouquíssimas instituições de ensino regular no Brasil que efetivamente aceitam e promovem a música como uma área do conhecimento, e não meramente de entretenimento, passatempo ou complemento.

Assim, posso afirmar – tanto como professor como coordenador de Educação Musical – que ela está presente na sua plataforma educacional, inserida em todos os segmentos e com o mesmo valor das demais disciplinas. Temos incentivos, espaço e uma estrutura considerável (organizada pelo Departamento de Educação Musical) para atuar e desempenhar um papel educacional relevante. O aluno que sai do colégio Pedro II leva consigo uma bagagem musical – e cultural – diferenciada: uma formação mais ampla, importante para o melhoramento do cidadão.”

Observamos que ele destaca que a música não exerce somente as funções de entretenimento, passatempo ou complemento na referida instituição. Infelizmente ainda podemos visualizar esse cenário em muitas instituições de ensino. Presenciamos muitos professores que inferiorizam a disciplina Educação Musical por não ter um grande índice de reprovação, por não ter conteúdos importantes a ensinar. Muitos professores ainda comentam que os tempos dessa disciplina poderiam ser incorporados por outra disciplina mais interessante para a formação dos alunos, denominando-a pejorativamente de submatéria.

Merriam (1964) aponta que uma das funções da música é o divertimento, todavia ele não se detém somente nesta função. Sekeff (2007), com base no Manifesto dos Músicos Comunistas Portugueses (CARVALHO, 1976) aponta que a música não é mero divertimento e que não se pode inferiorizar a música, pois ela age na sensibilidade do homem, aprofundando sua consciência individual e coletiva. Além disso, a música tem poder para expressar, comunicar, mobilizar, refletindo a sociedade e sua história e atuando no seu devir.

O Respondente 2 aponta que a Educação Musical é valorizada institucionalmente, estando no mesmo patamar que as demais disciplinas, sendo encarada como uma área do conhecimento importante. Um dos indícios trazidos por esse docente, que além de docente é coordenador, seria o investimento realizado na estrutura física e organizacional para o desenvolvimento do trabalho.

Acreditamos que uma estrutura rica em incentivos, em espaço e em recursos materiais contribua bastante para o nível do trabalho desenvolvido não apenas no CPII, como em qualquer ambiente de ensino de música. Ressaltamos que a questão da estrutura também foi comentada pelo Respondente de número 1, gerando assim, um aspecto convergente na fala dos dois professores dessa instituição.

Vale comentar que o novo espaço musical do *Campus* São Cristóvão (descrito na seção de metodologia do trabalho) foi inaugurado no mês de dezembro de 2013, oferecendo aos atuais alunos do CPII e, futuramente, à comunidade, um ensino de música para os alunos com melhores condições de estudo, e aos professores, um local que propicia o desenvolvimento de um trabalho ainda melhor. Isso prova, de certa maneira, que a instituição

valoriza o ensino de música, pois investiu na renovação de um espaço para os alunos aprofundarem seus estudos na área de música, caso desejem.

É interessante quando o Respondente 2 considera que a estrutura institucional deve favorecer a atuação ou o desempenho de um papel educacional relevante, sendo assim, compreendemos que recursos não farão nada sozinhos! É necessária uma participação ativa do professor na condução do processo pedagógico. Os recursos materiais e o espaço oferecido são apenas instrumentos para uma melhor formação e ampliação do arcabouço de experiências musicais e culturais.

Almejamos que toda a estrutura oferecida pelo CPII possa auxiliar na promoção de atividades que auxiliem os alunos a terem consciência de sua cidadania, exercendo-a de forma mais efetiva no seio da nossa sociedade, assim como o professor defendeu. Destacamos que essa concepção tem convergência com os princípios de trabalho adotados na EMM.

Sobre a questão da valorização da disciplina, apesar de o professor/coordenador considerar que tal fato ocorre de modo positivo, pensamos que outros aspectos além da estrutura considerável oferecida, poderiam balizar se tal valorização ocorre de maneira satisfatória, dentre eles, a ampliação das licenças para estudos, a ampliação das vagas para professores efetivos e a percepção e a autonomia para que a avaliação do ensino de música possa ser realizada seguindo um modelo diferenciado.

Sobre as sugestões de aperfeiçoamento, o Respondente 2 aponta que a instituição

“Deve manter e ampliar os incentivos para que os professores possam participar de cursos de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado etc.) e também para que participem de encontros acadêmicos. Como acréscimo, seria interessante que pudessem participar de encontros/eventos artísticos dentro e fora do Brasil. Penso no educador musical/professor de música como um artista, todavia, comprometido com um projeto educacional. E a profissão artística faz com que este aborde não somente a formalidade educacional, mas também o artístico, o que, a meu ver, pode ser um bom diferencial dentro do ensino formal.”

Percebemos que o docente valoriza a formação continuada. Não somente pensando em termos educacionais (questões sobre o ensino, sobre a educação), mas também valorizando a formação artística do docente. Observamos, com base no argumento do Respondente 2, que o professor de música é um educador e também um músico, ou seja, um artista, logo, o mesmo não pode abandonar o fazer musical, fato que ocorre com alguns professores de música, que ao longo de sua formação costumam a tocar e depois que se dedicam ao ensino, abandonam a prática musical. Sendo assim, ser professor de música seria atuar como educador, pesquisador e artista. Segundo nossa opinião, exercer essas três perspectivas da profissão é uma tarefa árdua que exige muita organização, empenho, estudo e dedicação, no entanto, consideramos

que todo esse “sacrifício” faz diferença, pois traz ganhos, experiências positivas para a ação docente.

Aproveitando o comentário que o Respondente 2 realizou, afirmando que o professor de música deve ser um artista, observamos que alguns cursos universitários consideram que a prática instrumental oferecida aos cursos de licenciatura deve ser diferente dos alunos que realizam o curso de bacharelado. O argumento utilizado é que um futuro professor não precisaria de um domínio técnico-instrumental semelhante ao de um futuro concertista. Para os licenciandos “sobrariam” as práticas instrumentais categorizadas como “B”.

A nosso ver, essa postura é equivocada, pois consideramos que um profissional que se dedicará ao ensino necessita de um domínio técnico-instrumental tão sólido quanto os concertistas. Muitas vezes há um entendimento de que músicos “de verdade” são formados apenas no curso de bacharelado. Sobre o assunto, Freire (2011, p. 218) afirma que:

[...] os músicos nem sempre conferem reconhecimento e prestígio para a opção profissional de outros músicos pela docência, sendo os educadores musicais muitas vezes rotulados como músicos que não têm o “dom” para essa arte (não haveria, assim, opção pela profissão de educador, mas uma fuga para ela, por falta de “talento”).

Em relação às observações livres, o Respondente 2 reforça o fato de a instituição ter uma boa da estrutura organizacional, que sempre pode ser melhorada, e a ampliação da atuação do Departamento de Educação Musical no CPII:

“Como disse anteriormente, o Colégio Pedro II tem uma boa estrutura organizacional no ensino da música. Claro que pode ser melhorado e ampliado. Atualmente, inclusive, está passando por profundas mudanças, onde agora atuará também no ensino superior, como foi outrora. A partir de então, acredito, os professores e departamentos poderão incentivar os docentes a elaborarem e fazerem parte de projetos diversos, o que de certa forma já acontece. Provavelmente agora deverá/poderá ser ampliado, atingindo outros patamares. Assim espero.”

Para obter maiores esclarecimentos acerca dessa ampliação do Departamento de Educação Musical no ensino superior, retornamos ao Respondente 2, que gentilmente minimizou nossas dúvidas por e-mail.

O docente acredita que o Departamento poderá incentivar que professores participem do programa de Pós-graduação que há no CPII, tanto como orientadores/professores, ou até mesmo como alunos.

Atualmente o CPII oferece o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica<sup>17</sup> e também o programa de Residência Docente<sup>18</sup>, que consiste numa Pós-graduação Lato-sensu.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/>>. Acesso em: dez. 2013

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/programa>>. Acesso em: dez. 2013



O docente que participa do referido programa ganha o título de Especialista em Docência do Ensino Básico na disciplina específica em que atua.

O Mestrado Profissional pode receber professores do CPEI, mas também é aberto ao público externo (professores da rede pública). Professores do CPEI podem ser convidados a ministrarem aulas nesse curso.

O programa de Residência Docente destina-se a professores recém-formados que atuem na rede pública estadual ou municipal, de preferência com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Ao ingressar no programa eles serão orientados por um coordenador e um professor supervisor que é selecionado no quadro dos professores do CPEI.

Destacamos que no ano de 2014 o CPEI receberá, pela primeira vez no programa, residentes da área de Educação Musical.

#### **6.4 O que nos revelaram os argumentos dos professores da Escola de Música de Manguinhos?**

##### **6.4.1 Análise retórica dos argumentos do Respondente 3**

Iniciaremos com a análise dos argumentos do Respondente número 3. Em relação à importância da música, ele afirma que

“Posso pensar a importância da música de duas maneiras. Por um lado foi a melhor maneira que encontrei para me expressar. Foi a melhor maneira que eu encontrei para expressar minhas angústias e minhas esperanças. E com certeza isso tem muito a ver com fato da música ter sido um grande catalisador dessas angústias e esperanças [...]”

Conforme nossa interpretação, o docente valeu-se da relação ato e pessoa ao afirmar que a música é uma forma de o mesmo expressar suas angústias e esperanças. Ao conseguir expressar-se acreditamos que o mesmo desenvolve-se plenamente como sujeito.

Tal resposta também nos remete à função de expressão emocional, descrita por Merriam (1964), pelo fato de ele afirmar que auxilia na liberação de sentimentos (angústias e esperanças). Além disso, a abordagem do Respondente 3 coaduna-se com a concepção de Sekeff (2007) que aborda que a música tem um modo singular de organizar vivências, atendendo a diferentes facetas do desenvolvimento humano, dentre elas a emocional. Segundo a autora, a música é um recurso de expressão de sentimentos e também de mobilização afetiva.

Na segunda parte do argumento, o professor considera que a música é um meio para determinados fins (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

“[...] Se por um lado eu utilizo a música para me expressar, foi através da expressão de outros indivíduos ou coletivos através da música que potencializou minhas reflexões. E é nesse sentido que entra uma terceira via na história, pois acreditando nesse potencial de despertar reflexões, gerar debates, resignificar sensibilidades, a música entra como alicerce da minha militância por uma sociedade mais justa”

Sendo assim, com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), podemos dizer que o Respondente 3 justificou a importância da música, num primeiro momento, valendo-se de uma ligação de coexistência (relação ato e pessoa) e, agora, num segundo momento, utilizando uma ligação de sucessão (meio-fim).

Percebemos que além de ser um instrumento que auxilia na expressão das angústias e esperanças, o docente aponta que a música possui um potencial de despertar reflexões. Acreditamos que as reflexões contribuem para as transformações individuais e sociais, por isso, defendemos que toda e qualquer aula de música deveria propiciar reflexões sobre aquilo que se está apreciando ou executando. A reflexão crítica é convergente com os princípios metodológicos do trabalho pedagógico desenvolvido na EMM.

A respeito do potencial da música, Sekeff (2007, p. 134) considera que

Como ação de desenvolvimento de potencialidades, ela auxilia o processo de maturação da equação pessoal, fomentando o desenvolvimento de sentidos e significados que orientam ação e integração no mundo. É desse modo que, otimizada por mais esta prática, a musical, a educação ajuda a pensar tipos de homens inteiros, completos.

A nosso ver, a fala do Respondente 3 expressa os seguintes princípios de Freire (2011) sobre a Educação Musical: reflexão crítica, historicidade e implicação política.

O princípio da reflexão crítica aparece na fala do mesmo, quando ele aborda que a expressão de outras pessoas, potencializou as reflexões dele e que ele acredita que a música possui esse potencial de incentivar reflexões e a promoção de debates. Ou seja, percebemos que se a música potencializou as reflexões dele, provavelmente, poderá fazer o mesmo por outros indivíduos. Cremos que as reflexões geradas instiguem o mesmo a questionar os limites e as “verdades”, a revalorizar fatos e a reinterpretar dos fenômenos sociais vivenciados e estudados por ele e discutidos com os alunos nas aulas. De acordo com Freire (2011), essas ações devem ocorrer de modo constante, para gerar transformação e conscientização.

Acreditamos que as reflexões potencializadas incluam a história dos fatos sociais que envolvem o docente de alguma forma, ou seja, a reflexão e os debates devem ter como base um contexto. Nesse intuito, o princípio da historicidade permite com que analisemos

fenômenos sociais e musicais do passado, presente e futuro, numa relação dinâmica e dialética, conforme sugere Freire (2011).

Já o princípio de implicação política propicia que o sujeito seja autor da sua própria história, envolvendo, inevitavelmente, uma perspectiva de transformação social. Na argumentação do Respondente 3, observamos que a música contribui para a sua ação política na sociedade, quando o mesmo diz que a mesma é um “alicerce da minha militância por uma sociedade mais justa”. Compreendemos, assim, que o fazer musical pode integrar um ato político, porque ele influencia o sujeito a lutar por algum ideal, incitando-o à ação. Com base na argumentação do professor, percebemos que as atividades que ele exerce, inclusive na docência, militam em prol de uma sociedade justa, logo, compreendemos que sua ação continuada visa a uma mudança social ou política.

Ao mencionar que a música pode ressignificar sensibilidades, percebemos o dinamismo da ação que a música possui no indivíduo. Segundo Sekeff (2007), a música é um recurso de mobilização que atinge os mais variados aspectos de nossa vida: o físico, o motor, o intelectual e também, o afetivo. Segundo a mesma autora, fazer música faz com que o ser humano conheça, desenvolva e eduque seus sentimentos, essa função é reconhecida pela autora como função cognitiva.

Em relação à pergunta de número dois, o Respondente 3 evoca novamente a ligação de sucessão, apontando que a música é um meio para atingir determinados fins:

“[...] acredito no potencial da música em dar novos significados para as coisas da vida. E nesse sentido o ensino da música é um instrumento, é uma arma. A grande importância pra mim, no ensino da música nesse projeto, é poder (ou tentar, ou estar tentando) através dele, gerar reflexões, debates, críticas, instigações, curiosidades. Não basta tirar o aluno favelado da rua, como muitos dizem por aí. O mais importante é pensar qual processo educativo estamos criando com esses alunos. Sabemos que na maioria das vezes os processos educativos servem mais para aprisionar do que para libertar. Então se queremos falar em projeto social, e transformação social, temos que debater que sociedade queremos. E esse debate tem que ser feito em sala de aula com os alunos [...]”

Percebemos que o professor reforça que o ensino da música no projeto propicia que reflexões sejam geradas, que debates e críticas sejam realizadas e que instigações e curiosidades sejam despertadas. A nosso ver, a música facilitaria todo esse processo.

Para o professor, a música é um instrumento, “uma arma”. Ao afirmar que a mesma é “uma arma” cremos que o docente fez uso da metáfora por estabelecer um vínculo entre dois elementos heterogêneos: a música, que seria o tema e a arma, que seria o foro. O mesmo designou algo utilizando o nome e o significado de outro elemento. A metáfora é uma analogia condensada (REBOUL, 2004). A partir da fala do docente, interpretamos que a

música seria responsável por um “disparo” rumo à transformação social, que é um dos objetivos da instituição.

Consideramos interessante quando o professor comenta que não basta tirar o aluno da rua, ou seja, da sua triste realidade, pois é necessário refletir qual é o tipo de sociedade almejamos e qual é a nossa concepção de educação. O Respondente 3 vai além, afirmando que o tipo de sociedade que desejamos deve fazer parte dos debates realizados com os alunos.

Concordamos que nossas ações, independentemente da proposta em que se inserem, seja em um projeto social, ou em uma escola regular, têm concepções que vão orientar nossas ações em relação ao trabalho desenvolvido com os alunos. Acreditamos, também, que os alunos devem ser incentivados a refletir criticamente sobre diferentes aspectos sociais, sobre suas expectativas, iniciando pela realidade em que estão inseridos. Sendo assim, estaremos contribuindo para que os mesmos tornem-se cidadãos mais ativos, isto é, mais participativos na sociedade.

Creemos que a disciplina “Música e Sociedade” tem contribuído e pode contribuir ainda mais na promoção das reflexões críticas realizados sobre a sociedade, tendo como ponto de partida o fenômeno musical. Ressaltamos que são poucos alunos que procuram essa disciplina e que os poucos que a realizam são, em sua maioria, alunos que cursam a disciplina Prática de Conjunto num horário anterior. Vale observar que esses são convidados de forma insistente pelo professor.

Percebemos que os demais professores, inclusive os membros do apoio pedagógico, deveriam realizar um trabalho de “sedução” dos nossos alunos para que os mesmos participem dessa disciplina, que tanto tem a contribuir do ponto de vista crítico e também musical. Acreditamos que muitos alunos podem pensar que, nessas aulas, não há um fazer musical, apenas discussão, fato que não corresponde à realidade das aulas, em que as discussões decorrem de uma apreciação musical e também da prática instrumental, em que os alunos têm a liberdade de trocar ou de experimentar outro instrumento musical, que não seja foco de estudo na EMM. Mais adiante, neste texto, detalharemos um pouco mais sobre essa disciplina.

A respeito das diferenças existentes entre os processos educativos, concordamos que há processos educativos que aprisionam e outros que libertam. Todavia, discordando do Respondente 3, não temos elementos para afirmar categoricamente que a maioria dos processos aprisionam os alunos. Logo, consideramos que a afirmação dele pode ser caracterizada como petição de princípio, já que ele pressupõe um acordo prévio que não é amplamente compartilhado.

De fato, a petição de princípio, que não diz respeito à verdade, mas à adesão dos interlocutores às premissas que se pressupõem, não é um erro de lógica, mas de retórica; é compreendida, não no interior de uma teoria da demonstração, mas relativamente à técnica argumentativa (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 127).

Observamos, também, que ao colocar esses dois verbos opostos (aprisionar e libertar) numa mesma frase, o docente utilizou o recurso da antítese, que consiste numa figura de repetição, que apresenta uma “oposição filosófica de teses ou a uma oposição retórica, que sobressai graças à repetição” (REBOUL, 2004, p. 127).

Observamos que a fala do Respondente 3 sobre processos educativos que aprisionam e outros que libertam trouxe-nos à memória, as contribuições de Paulo Freire, autor que (2005) que considera a educação em suas dimensões social, política e cultural, contribuindo assim para transformação individual e social. Nosso objetivo, na análise, não é mergulhar nos estudos desse autor, só o mencionamos, pois os termos utilizados na argumentação do Respondente 3 e a construção do pensamento do mesmo nos reportaram ao referido autor.

Segundo Paulo Freire, os professores deveriam preocupar-se em formar arquitetos do saber, alunos-autores, articulando um trabalho com abertura, ou seja, com caminhos múltiplos, não criando seres míopes, para os quais são ocultadas as ideologias que estão nas entrelinhas das relações. Só assim seriam criados indivíduos autônomos, que saberiam lidar com a sua liberdade (o professor deve apostar na liberdade, como elemento de formação da autonomia dos alunos, como um imperativo ético). Ter a compreensão de que a educação é um processo inacabado, pois a cada dia o indivíduo se constrói e reconstrói a partir das influências genética, cultural, social e histórica, que são processos dinâmicos, ou seja, permanentes, em constante movimento.

Com base na argumentação do docente, presenciemos uma relação existente entre música (incluindo a Educação Musical) e sociedade, que também é realizada por Freire (2011) e Queiroz (2005). Freire considera que música e sociedade são conceitos indissociáveis e que é missão da música auxiliar na compreensão e na transformação do homem e o mundo, evidenciando assim, uma dimensão política desse processo:

[...] a educação, assim como a arte, interage com a sociedade, e é por esta determinada, numa primeira instância, mas também nela influenciando, ou seja, a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, como elemento condicionado e influenciando, por sua vez o condicionante (FREIRE, 2011, p. 23).

Como visto no referencial teórico, Queiroz (2005) é outro autor que sublinha a relação existente entre música, cultura e sociedade, observando que a música é um fenômeno sociocultural, definida e delineada pelos grupos de indivíduos, ou, segundo a teoria da

argumentação, por diferentes auditórios. Sendo assim, a as reflexões realizadas trazem a marca das vivências culturais de alunos e do professor.

A respeito dos aperfeiçoamentos a serem realizados (pergunta de número três) o Respondente 3 aborda que

“Ainda acho que precisamos fortalecer a participação dos alunos dentro do projeto de maneira geral. Acabamos focando essa participação apenas (e nem sempre) na escolha do repertório e no cuidado com os materiais. Sei que é difícil esse processo, mas acho que seria um grande avanço para o projeto e para os alunos. Já tentamos algumas vezes, mas não tivemos “pernas” para seguir adiante. Por exemplo, a reunião com os alunos deveria acontecer com mais frequência, mas para isso é preciso que os professores acreditem na importância disso. Ou seja, para ampliarmos a participação dos alunos é preciso ampliarmos a participação dos professores [...]”

Sobre o fortalecimento da participação dos alunos na EMM, de modo geral, o professor afirma que já foram realizadas algumas tentativas, mas que não houve “pernas” para seguir adiante. Percebemos que ele empregou uma metáfora, isto é, utilizando outra palavra que correspondesse ao sentido desejado. Nesse intuito, “pernas” tem o sentido de fôlego, condições. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 453) descrevem a metáfora como “analogia condensada”.

Acreditamos que é importante que os alunos estejam cada vez mais envolvidos com o projeto e que o diálogo é uma forma de aperfeiçoar as práticas desenvolvidas na EMM, por isso, as reuniões são momentos privilegiados para que isso aconteça.

Constatamos que as reuniões acontecem com uma frequência regular (na primeira sexta-feira de cada mês) entre as Coordenações Pedagógica e Administrativa os membros do apoio pedagógico, o grupo de professores e funcionários da instituição, mas, têm acontecido, formalmente, com menos frequência com o grupo de alunos (todos os alunos reunidos num horário específico).

A nosso ver, isso tem acontecido por questões de gerenciamento do tempo e dos compromissos institucionais a cumprir e não pelo fato de não desejarmos dialogar com o auditório de alunos. Sublinhamos que ainda que tenhamos realizado poucas reuniões coletivas com os alunos, a EMM busca que o diálogo e avaliação do processo sejam contínuos nas ações dos docentes com as suas turmas.

O Respondente 3 finaliza essa parte de sua argumentação estabelecendo uma relação de causa e efeito ao afirmar que para que aconteça uma participação mais efetiva dos alunos, deve ocorrer primeiramente a ampliação da participação dos professores. Cremos que os professores influenciam os alunos assim como os alunos influenciam os professores, sendo um processo recíproco.

De forma geral, como integrante da equipe pedagógica da EMM, percebemos que a maioria dos professores é comprometida com o projeto, porém, muitos têm pouco tempo porque estão cumprindo os inúmeros compromissos acadêmicos do curso de licenciatura.

Outros professores já são formados e precisam ampliar a sua renda trabalhando em outros lugares. Lembramos que a EMM projeto diferenciado, em que o foco principal é a pesquisa e a intervenção na realidade social e não, o retorno financeiro. Como já informamos neste trabalho, os professores ganham bolsas disponibilizadas pelas instituições parceiras, que se constituem numa pequena ajuda de custo.

Segundo nossa opinião, se os professores tivessem uma bolsa de maior valor, ou seja, se eles fossem mais bem remunerados, poderiam abrir mão de alguns compromissos para se dedicarem com mais afinco ao trabalho desenvolvido na EMM, mas para que isso acontecesse precisaríamos de mais parcerias que contribuíssem neste sentido. A instituição tem buscando incessantemente tal patrocínio, porém tem encontrado muitas dificuldades, pois algumas parcerias não são adequadas aos princípios identitários da mesma.

Ressaltamos que nosso intuito não foi procurar motivos para justificar o não envolvimento de alguns professores, mas sim, apresentar outros aspectos que podem, de certa forma, interferir no comprometimento dos docentes com a EMM. Sobre o assunto, o Respondente 3 comenta:

“[...] Sinto que o potencial crítico-social da música é pouco explorado pela escola de maneira geral. O processo de ensino musical tem muitos aspectos: percepção, técnica, interpretação, criação, sociocultural. Infelizmente, muitas vezes, não conseguimos dar conta de todos e acabamos privilegiando uns em detrimento de outros. No caso, tendemos sempre a ficar apegados aos aspectos mais tradicionais (técnica, percepção, teoria), negligenciando outros (sociocultural e criativo, por exemplo).”

Realmente são muitos eixos que envolvem o ensino/aprendizado de música e nem sempre conseguimos equilibrá-lo de modo satisfatório nas aulas. Consideramos que é tarefa do professor ponderar os eixos de trabalho em seu planejamento, sempre se lembrando de que o mesmo é flexível. Na qualidade de membro do apoio pedagógico, concordamos com o professor e acreditamos que esse é um aspecto a ser melhorado nas outras aulas.

Sabemos que num momento ou outro, precisamos privilegiar um eixo em detrimento do outro, ou por conta dos interesses dos alunos, ou por conta das apresentações, que é um compromisso pedagógico que integra a avaliação do processo. Além disso, é uma mostra do trabalho desenvolvido às instituições parceiras e comunidade.

Outro fato é a oferta do curso Música e Sociedade aos alunos. De acordo com a ementa da EMM, tal disciplina tem como objetivos: trabalhar os conceitos de cultura e de

diversidade cultural em consonância com o tempo histórico e espaço (sociedade focada), introduzir conceitos relacionados ao meio ambiente, à preservação ambiental e à qualidade de vida, à cidadania e à conscientização de sua prática no dia a dia. A disciplina pode trabalhar com a leitura e escrita de pequenos textos referentes aos temas de trabalho.

De acordo com a ementa, há uma valorização de se estudar a história de Manguinhos a partir dos relatos das pessoas que integram a comunidade, por meio de entrevistas que devem ser gravadas para constituir um acervo de memória dessa comunidade e arquivadas no Espaço Casa Viva, ambiente em que funciona a EMM.

Vale destacar que todos os objetivos devem ser concebidos a partir da escuta/apreciação musical de diversos estilos, épocas e culturas e de debates sobre temas contemporâneos, inclusive sobre datas comemorativas, não perdendo de vista a ênfase na(s) cultura(s) local(is).

A fim de contribuir para o exercício de uma cidadania mais ativa por parte do aluno, acreditamos que a discussão deve ocorrer relacionando o micro ao macro, ou seja, as culturas que fazem parte da sua vida, da sua comunidade, confrontando-a com outras culturas (de outras localidades, culturas mais afastadas da realidade do indivíduo). Esse confronto pode ocorrer posteriormente a uma discussão mais aprofundada sobre a(s) cultura(s) local(is) ou então, simultaneamente, em paralelo com outra(s) cultura(s).

Podemos perceber que a ementa do curso Música e Sociedade é dotada de um potencial multicultural (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001), pois ainda que a palavra multiculturalismo não apareça no texto, a descrição da mesma explicita uma concepção de mundo que está atenta às diferenças culturais existentes na sociedade como um todo.

Também visualizamos, na proposta do curso, uma perspectiva de trabalho que está mais relacionado aos multiculturalismos crítico e pós-colonial (CANEN, 2002, 2007). Ao multiculturalismo crítico quando há um questionamento da construção das identidades e das diferenças e ao multiculturalismo pós-colonial, quando se admite que mesmo num mesmo grupo (auditório) há diferenças. De acordo com Canen (2007) seriam as diferenças dentro das diferenças, não havendo tipos identitários puros.

Por fim, acreditamos que a reflexão crítica-social é privilegiada por essa disciplina, mas não é responsabilidade somente da mesma. Defendemos que os docentes, de forma geral, tanto de um projeto como a EMM ou de uma escola pública como o CPEI devam preocupar-se em promover debates, discussões e incentivar reflexões a respeito do material musical que está sendo apreciado ou executado.



#### 6.4.2 Análise retórica dos argumentos do Respondente 4

Passaremos a analisar as contribuições do Respondente 4. Em relação à primeira pergunta, que trata da importância da música, o mesmo abordou que:

“Acho a música importante e indispensável para o ser humano. Ao mesmo tempo que a prática musical atende uma necessidade que todos nós temos, também pode ser concebida como uma forma complementar de ver o mundo. Já pude aprender muitas coisas por meio da música, além de desfrutar de entretenimento e do seu potencial sociabilizador. É difícil descrever tal importância, mas é fato que todos nós sentimos necessidades em relação à música, expressas de diferentes formas”.

Constatamos que, ao dizer que a música preenche uma necessidade que todos nós temos, sendo uma forma complementar de ver o mundo e que através da mesma podemos desfrutar do entretenimento e de uma socialização, ele realizou uma interação entre ato e pessoa (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), pois se socializar de maneira satisfatória é uma faceta importante do desenvolvimento integral do indivíduo.

A respeito das necessidades do ser humano, abordada pelo Respondente 4, Sekeff (2007) menciona o psicólogo Maslow (1969) que estabeleceu uma hierarquia das necessidades básicas: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades de pertença e amor, necessidades de estima, necessidades de autorrealização ou autoatualização, desejo de saber e de entender e necessidades estéticas.

Não iremos aprofundar cada uma dessas necessidades, porque não é objetivo do nosso trabalho, só trouxemos a fundamentação teórica que embasou a concepção de Sekeff (2007). A autora considera que, tendo em vista as necessidades abordadas por Maslow (1969), podemos identificar múltiplos usos e recursos da música. Ressaltamos que apesar de estarem apresentadas seguindo uma hierarquia, cabe dizer que a mesma não seria universal, nem indiscutível, logo elas podem ser relativizadas.

Sekeff (2007, p. 15-16) considera que a música atende a diferentes necessidades do indivíduo, sendo convergente com a argumentação apresentada pelo professor,

[...] porque música lida com cognição, emoção, atividade motora, e responde a diferentes necessidades do indivíduo, como já assinalava Dalcroze, seja como vibração sonora pulsando no tempo (agindo fisiologicamente), seja como experiência estética (cuja dimensão afetiva age psicologicamente), ou como expressão, facilitadora de equilíbrio psíquico, desenvolvimento e socialização, a adequada prática da música colabora no desenvolvimento da personalidade do educando [...].

O Respondente 4 menciona que a música pode ser uma forma complementar de ver o mundo. Segundo Sekeff (2007), a ampliação da visão de mundo por parte do indivíduo corresponderia à função reflexiva da música. Sobre esse aspecto, também temos uma convergência com os pressupostos de Freire (2011) a respeito da arte, mais precisamente a

música. A autora aborda que a arte auxilia o homem a compreender a si próprio e o mundo que o cerca. Ela também considera, com base em Cassirer (1977),

[...] que a arte põe ordem na apreensão das aparências visíveis, tangíveis e audíveis, constituindo, segundo o autor, uma interpretação intuitiva do mundo, diferentemente da interpretação conceptual da ciência. Essas considerações permitem, logicamente, transposições à música [...] (2011, p. 22).

Identificamos, também, na fala do Respondente 4, duas funções da música segundo Merriam (1964): a função de divertimento, ao citar o entretenimento desfrutado pelas pessoas por meio da música e também, a função de contribuição para a integração da sociedade. Essas, a nosso ver, estariam conjugadas. Essas funções aparecem quando o docente aborda o potencial sociabilizador que a música teria. Cremos que ao se socializar através da música, o indivíduo cria um ponto de solidariedade e de colaboração com os indivíduos que podem fazer parte do seu meio sociocultural, ou não, favorecendo assim, um diálogo interessante entre culturas diferentes.

E por fim, constatamos que o docente em questão considera que as pessoas sentem necessidades diferenciadas em relação à música e que as mesmas são expressas de diversas maneiras. Essas necessidades diferenciadas integram uma das características dos auditórios que é a heterogeneidade.

Em relação à pergunta de número dois, o Respondente 4 aponta que:

“Considero importante porque o ensino beneficia o aluno e o professor. Alguns alunos do curso não teriam condições de pagar por um curso de música nesse perfil, envolvendo muitas disciplinas musicais e um ótimo nível de preocupação com aspectos pedagógicos. Além disso, os professores de música têm acesso a uma experiência profissional que inclui a crítica e autoavaliação dos procedimentos, fundamentais para o crescimento nessa área acadêmica [...]”

Nesta parte do argumento, observamos que o professor utilizou o argumento pragmático, pois ele aponta a consequência benéfica do projeto para alunos e também para os professores. Em relação aos alunos, o docente aborda a gratuidade, em relação aos professores, comentaremos posteriormente. Observamos que nos questionários dos alunos, bem como em um dos representantes institucionais, também tivemos referência à gratuidade.

Acreditamos que projetos gratuitos, como o desenvolvido na EMM, contribuem para que todos os segmentos da sociedade tenham acesso a uma Educação Musical de qualidade, seja em escolas de educação básica ou em projetos como o da EMM, em que há uma variedade de disciplinas musicais oferecidas e também a preocupação com os aspectos pedagógicos, como destacou o referido docente.

Em relação aos professores, o Respondente 4 destaca que o projeto proporciona um diferencial na formação acadêmica dos mesmos. Sabemos que há muitas questões sobre a

qualidade da formação docente. Percebemos que cada vez mais os futuros professores saem da universidade despreparados para atuar nas escolas, sendo assim, constatamos que trabalhar na EMM tem sido algo significativo e, sobretudo, prazeroso para os professores.

A superação de limitações apresentada pelo docente, conforme veremos na citação a seguir, é um aspecto que merece destaque:

“[...] Senti muitas diferenças positivas na minha prática como professor ao longo do tempo que estou na Escola. No início era difícil pensar no plano de aula levando em consideração aspectos didáticos e as peculiaridades de cada aluno, hoje posso fazer isso com mais segurança, deixando a aula mais dinâmica e útil.”

De forma geral, as ações formativas desenvolvidas com os docentes na EMM são reconhecidas pelos professores. Isso pode ser constatado nas avaliações e relatórios realizados por eles. É gratificante observar que a EMM não promove transformações somente na vida dos alunos, mas também na vida dos docentes, propiciando o aprimoramento metodológico do trabalho desenvolvido em sala de aula, ampliando sua visão sobre o aluno – suas características e singularidades. Perceber e atender as peculiaridades dos alunos ainda é um desafio nas aulas de música seja num projeto social, quanto numa escola pública regular.

Acreditamos que deveriam existir amis locais como a EMM, que funcionam como um polo de formação acadêmica, para professores iniciantes e de formação continuada para os professores que já são licenciados.

Em relação à pergunta de número três, o Respondente 4 apresenta a seguinte sugestão de aperfeiçoamento:

“Acho difícil dizer que falta alguma coisa, mas penso que poderíamos, refletir mais sobre aspectos pedagógicos utilizados nas aulas, durante as reuniões. Isso já aconteceu em encontros setoriais, algumas vezes com o grupo todo. Mesmo assim, acho que poderíamos discutir mais vezes, com maior frequência.”

Constatamos que o professor considera importante o diálogo acerca das questões pedagógicas e dos procedimentos metodológicos utilizados nas aulas nas reuniões, isso nos sugere que o diálogo seja uma ferramenta essencial para favorecer o aperfeiçoamento do trabalho como um todo.

Como já esclarecemos neste trabalho, as reuniões com toda a equipe tem acontecido na primeira sexta-feira de cada mês, nela são abordados assuntos administrativos e também pedagógicos. Todavia, com apenas uma hora e meia de reunião, não é possível discutir todas as questões que envolvem o pedagógico. Vale observar que para melhorar o canal de comunicação e articulação de toda a equipe que trabalha na EMM, existe uma lista (um grupo) na internet, na qual se discutem aspectos pedagógicos e administrativos concernentes ao trabalho. A lista propicia o compartilhamento de experiências, entrega de relatórios,

resenhas ou outras atividades acadêmicas solicitadas, combinações sobre apresentações e participações em eventos, que dúvidas sejam sanadas, tudo isso de uma forma mais ágil e prática.

Conforme a necessidade, a equipe pedagógica realiza encontros setoriais, que consistem em reuniões promovidas de forma mais particularizada. Para essas reuniões, são convocados alguns professores que possuem questões, dúvidas ou que ainda precisam assimilar melhor a proposta pedagógica. Nestes momentos, também ocorrem avaliações do trabalho, por exemplo, as avaliações das aulas filmadas.

As observações gerais e os comentários livres desse Respondente 4 focalizaram a questão do trabalho pedagógico com a escrita musical nas aulas:

“Um dos temas focados nesse ano foi sobre o uso da escrita nas aulas. Fizemos resenhas sobre diferentes textos nesse tema. Além disso, respondemos questões escritas sobre o uso da escrita em nossas aulas. Achei muito importante refletirmos sobre isso em grupo, fazendo paralelo com as diferentes disciplinas da escola [...]”

Cada ano, a coordenação pedagógica preocupa-se com um tema visando à formação ou o aprimoramento da ação docente na EMM. No ano de 2013, foi abordado o trabalho com a escrita musical, a partir da metodologia de ensino coletivo de música.

De acordo com o que foi abordado pelo Respondente 4, os professores elaboraram resenhas do texto, e responderam a um questionário de três perguntas enviadas pela Coordenadora Pedagógica da EMM pelo grupo (lista) da internet. Eis as perguntas:

- 1) Você utiliza algum procedimento de introdução à leitura/escrita musical em suas aulas? Caso a resposta seja positiva, descreva o processo. Caso seja negativa, justifique.
- 2) Você encontra alguma dificuldade para abordar procedimentos ligados à introdução à leitura/escrita musical em suas aulas? Caso sua resposta seja afirmativa, descreva essas dificuldades.
- 3) Você observa alguma dificuldade por parte dos alunos com relação aos procedimentos ligados à leitura/escrita musical? Caso observe, descreva essas dificuldades.

Além disso, os professores planejaram e filmaram uma aula que abordavam esse tema. A análise desses dados gerados será iniciada no ano de 2014.

O Respondente 4, que leciona as disciplinas Escuta, Escrita e Leitura Musical e Apreciação Musical, afirma que já sentiu falta de uma noção básica de escrita musical por parte de alguns alunos e que ele tinha alunos com muitas dificuldades em relação à cifragem ou à partitura tradicional, como veremos a seguir:

“[...] Também observei isso quando compomos um tema instrumental e os alunos que vieram de outras disciplinas apresentavam as mesmas dificuldades.”

Sobre a dificuldade dos alunos em relação à escrita musical, cremos que como o assunto é recente, consideramos normal os alunos estarem tendo uma dificuldade inicial, porque um novo conteúdo está sendo construído.

Tal situação também nos sugere que os professores da EMM possam estar sentindo dificuldades em como abordar o assunto com turmas que possuem ritmo de aprendizagem e interesses heterogêneos, já que também o tema é recente, pensando nos textos lidos e resenhados, nas discussões realizadas e nas ações promovidas.

Outra dificuldade também está em como abordar a questão da escrita musical atrelada à metodologia de ensino coletivo. Sempre que percebemos que os alunos estão tendo dificuldades, precisamos avaliar até que ponto, tal fato não está associado às nossas práticas docentes, mais precisamente, à nossa condução metodológica. Nesse sentido, a equipe pedagógica da EMM está atenta para que tais dificuldades, tanto dos docentes, quanto dos discentes, sejam superadas para que o processo ensino/aprendizagem tenha êxito e que também seja prazeroso.

Ainda sobre a questão da escrita, percebemos que as ações propostas pela Coordenação Pedagógica do projeto surtiram um efeito positivo na prática do Respondente 4, como veremos a seguir:

“[...] Com essas resenhas e questionários que fizemos sobre escrita musical, já comecei a imaginar formas de associar a escrita com as atividades de criação. Agente já fazia alguns exercícios com audiopartitura, com objetivo de estimular a escuta, mas penso em utilizar também exercícios com noções básicas de cifras ou partitura. A inclusão da escrita de forma homeopática em todas as disciplinas já fazia parte das orientações do projeto, mas com essa pesquisa podemos sistematizar isso e aperfeiçoar essa prática.”

O importante é que a elaboração de resenhas e participação nos questionários de pesquisa propostos pela Coordenação Pedagógica da EMM não sejam somente um cumprimento das funções de bolsista - um mero ato acadêmico - mas que realmente tenham valor, contribuindo de forma significativa para as práticas docentes desenvolvidas na instituição.

É interessante perceber o aprofundamento no trabalho desenvolvido pelo docente, quando o mesmo afirma que já tem realizado exercícios com uso de audiopartitura e que agora deseja focar a cifragem ou a partitura nas atividades de escrita musical. Poderíamos definir audiopartitura de várias maneiras, no entanto, iremos nos valer da apresentada por Bernardes (2001, p.78):

A audiopartitura será tanto mais eficaz quanta mais claras forem as indicações das ocorrências e eventos musicais de qualquer ordem e natureza e deve explicitar e esclarecer as relações percebidas entre essas ocorrências e eventos. Pode-se dizer que a audiopartitura é um esboço, uma espécie de "mapa multidimensional" da

percepção musical onde o aluno poderá adquirir, trabalhar e desenvolver a percepção sistática que leva a sinérese<sup>19</sup>.

Acreditamos que a formação dada aos professores da EMM não deva gerar frutos somente nessa realidade, mas também em quaisquer locais em que os mesmos venham atuar profissionalmente. Cremos que oferecendo uma formação de qualidade, estaremos contribuindo para que a Educação Musical do nosso país progrida em número, ou seja, em quantidade (com o aumento de pessoas que possam ter acesso ao ensino de música e também com o aumento de professores capacitados) e também em qualidade (em relação ao tipo de ensino que está sendo oferecido às pessoas). Esses seriam os lugares de quantidade e da qualidade de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

#### 6.4.3 Análise retórica dos argumentos do Respondente 5

Abordaremos, neste momento, as considerações do Respondente 5. A respeito da primeira pergunta, que trata da importância da música, o docente afirmou que,

“Além de ter me impulsionado para a escolha de uma carreira profissional, o contato com a música surge desde a infância como ouvinte e apreciador. Com a aprendizagem do primeiro instrumento musical (violão) de maneira informal, pouco a pouco, fui percebendo o grande valor que a música representava em minha vida pessoal, social e depois, profissional. Com a carreira de professor consegui projeções, por meio dos estudos formais, conquistando bons resultados em trabalhos realizados na área musical, além da atuação como instrumentista em diversas apresentações artísticas.”

Com base na argumentação apresentada, observamos a relação ato e pessoa, pois o mesmo discorreu sobre o significado da música desde sua infância e como o próprio desenvolveu-se nos aspectos pessoal, social e profissional por intermédio dela.

O docente em questão também enfatiza os resultados satisfatórios que a música propiciou a ele como professor de música e também como instrumentista. Sendo assim, com base em Sekeff (2007) que a música é um recurso de autorrealização, pois através da sua argumentação constatamos que indivíduo faz uso das qualidades e habilidades musicais, desenvolvendo e aplicando seu potencial de modo satisfatório.

Sobre a importância de se ensinar música na EMM, pergunta de número dois, o Respondente 5 colocou que

---

<sup>19</sup> A palavra sinérese, que significa “integrado”, tem origem grega (*sinairéo*), e apresenta um prefixo semelhante à palavra sinestesia (*syn* = com, em conjunto, reunido). Esse termo tem sido usado por Koellreutter (1990) para classificar o modo em que o todo se organiza, através da participação dinâmica e equânime das partes que o constituem.

“Infelizmente o ensino de música no Brasil não abrange toda a camada da população brasileira. As instituições e os espaços formais de ensino de música recebem, em sua maioria, uma fatia da população mais favorecida economicamente, deixando de fora *uma* grande parcela de indivíduos que acabam buscando o acesso ao ensino musical através de outras oportunidades. A EMM é uma grande oportunidade para os moradores de Manguinhos e adjacências.”

Nesta parte da fala, notamos um destaque à gratuidade, fato que já fora mencionado nos questionários dos alunos, dos representantes institucionais e agora, por dois professores. A gratuidade é algo vantajoso para a comunidade de Manguinhos e adjacências, pois, alguns alunos que moram nesses locais, integram uma fatia da população que é menos favorecida, mas que também tem o direito a desenvolver-se plenamente através das experiências proporcionadas pela música. Devido a esse aspecto vantajoso, temos o emprego de uma argumentação pragmática.

O Respondente 5 continua sua argumentação valendo-se da relação meio e fim, quando afirma que,

“[...] Além de oferecer acesso gratuito ao ensino musical para seus moradores, a escola funciona como um espaço provedor de reflexão de ideias, metodologias, estudos e diálogos que reforçam a filosofia de um ensino de música democrático, crítico, e acima de tudo, transformador [...]”.

A respeito de a EMM ser um espaço provedor de reflexão, ideias, estudos, diálogos e de a mesma possuir uma filosofia de trabalho que contribui para a transformação social, afirmamos que tais ações são contempladas pelo reforçamos que isso é algo que o Projeto-Político-pedagógico da instituição A missão da arte é de gerar um conhecimento específico e singular, mas também, de gerar transformação (FISCHER, s.d.; CASSIRER, 1977; READ, 1981, 1982; FREIRE, 2011).

Além disso, neste trecho da argumentação, podemos identificar a presença das seguintes diretrizes propostas por Freire (2011) para o ensino da música: criação de conhecimento, reflexão crítica e implicação política. Para nós, esses três princípios estão interligados.

Constatamos o princípio de criação de conhecimento, quando o professor considera que a escola é um “espaço provedor de estudos e diálogos”. Através dos estudos e dos diálogos promovidos, entendemos que não há uma imobilização dos conteúdos, havendo a construção novos conhecimentos. Além disso, cremos que através dos diálogos haja uma reflexão contínua acerca do que se produz ou se reelabora. Compreendemos que o diálogo é uma ferramenta que auxilia o crescimento musical, crítico-social dos alunos e também o aperfeiçoamento dos aspectos didático-metodológico e profissional dos docentes.

O princípio de reflexão crítica pode ser contemplado quando o docente aponta que a EMM “funciona como um espaço provedor de reflexão de ideias”. A reflexão de ideias, a nosso ver, proporciona que os alunos questionem e problematizem, permanentemente, fatos e fenômenos, reinterpretando-os, atribuindo novos valores e significados aos mesmos. Com base em Freire (2011), a ação reflexiva gera conscientização.

Já o princípio de implicação política está presente quando o professor coloca que a EMM é um espaço que reforça “uma filosofia de um ensino de música democrático, crítico, e acima de tudo, transformador [...]”. Concebemos que não existe neutralidade na tarefa de educar. Se desejamos transformação, temos que incentivar a crítica. Nesse intuito, a democracia se estabelece, já que são proporcionadas vez e voz aos alunos para que participem ativamente nas aulas e interfiram de forma autônoma e consciente na sociedade.

Por fim, o Respondente 5 aponta que trabalhar na EMM trouxe transformações para ele próprio em relação ao como ensinar música, de forma geral. Assim como foi descrito pelo Respondente 3, percebemos que esse local não tem gerado modificações apenas na vida dos alunos, mas também na vida dos docentes, que se tornam pessoas e profissionais melhores:

“[...] ressalto que minha forma de abordagem de ensino, não só do baixo elétrico, mas do ensino musical, de uma forma geral, mudou de uma forma considerável. Hoje consigo fazer uso de ferramentas pedagógicas que antes desconhecia. O uso de uma metodologia flexível adotada nas aulas, fez com que aprendesse a lidar com as dificuldades encontradas em meio ao processo de ensino-aprendizagem, levando de fato, a um aprendizado significativo para minha carreira docente.”

Além de o professor utilizar ferramentas pedagógicas antes desconhecidas, constatamos que a metodologia flexível adotada, auxiliou que o professor lidasse com as dificuldades encontradas. A nosso ver, tal fato é um dado de suma importância, pois é objetivo do projeto que os docentes cresçam e se desenvolvam profissionalmente.

Defendemos que como professores, nunca podemos nos contentar com o ponto o qual chegamos. Se partirmos do pressuposto de que somos pessoas em constante transformação, sempre buscaremos melhorar no exercício de nossa profissão, segundo nossa opinião isso não é uma escolha, é um dever, um compromisso social.

Em relação à pergunta de número três, o Respondente 5 abordou aperfeiçoamentos que se referiram aos recursos materiais e à metodologia da EMM.

“Acredito que há a necessidade de melhoria das instalações da escola, no que diz respeito aos espaços para a organização do material. (instrumentos, assessórios, caixas de som, amplificadores e etc.) Estes locais poderiam ser ampliados. A EMM necessita urgente de um espaço para as apresentações musicais dos alunos. O espaço atual muito pequeno dificulta todo o processo para a logística das apresentações, o que acarreta também na qualidade sonora das apresentações artísticas [...]”



Como já afirmamos neste trabalho, a EMM conta com algumas parcerias e que estas não são suficientes para atender todas as demandas da mesma. A cada ano a escola recebe mais alunos e cada vez mais temos um quantitativo maior de pessoas prestigiando as apresentações, o que é algo satisfatório para a EMM e para a comunidade, de uma forma geral, pois mostra uma nova experiência para tal comunidade e também, os frutos gerados, concretamente, por esse trabalho. Fora isso, as apresentações são momentos para que a comunidade tenha acesso a uma experiência estética de vida que muitos ainda não puderam presenciar, ou então, participar.

A dificuldade de estabelecer novas parcerias e a falta de verbas contribui, de certa maneira, para que a qualidade do trabalho não avance ou até mesmo diminua nos aspectos elencados pelo referido professor, ainda que não queiramos. Concordamos que a EMM necessita de recursos financeiros para que possa alugar locais maiores para apresentações, para adquirir ou alugar novas instalações, para comprar e renovar, constantemente, os materiais que são utilizados, todavia, não podemos nos esquecer de que as parcerias atuais (Rede CCAP, FIOCRUZ e UFRJ) têm sido satisfatórias e fundamentais para o desenvolvimento do projeto.

A EMM cresce a cada dia e precisa de uma estrutura satisfatória que possa comportar esse crescimento e desenvolvimento. Ressaltamos que tais dificuldades também foram apontadas nos questionários dos representantes institucionais da EMM.

“[...] Quanto aos aspectos metodológicos, acredito que sempre há algo que pode ser melhorado. Os estudos e as leituras críticas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem em música, realizadas ao longo do processo, pelos docentes junto à coordenação da EMM, contribuem de forma satisfatória para a melhoria dos planejamentos das aulas, para as avaliações e também para a formação profissional. Porém, acredito que ainda há dificuldades encontradas por alguns professores da escola, muito em função da formação acadêmica deficiente e/ ou desconectada, longe da realidade encontrada na EMM.”

Na citação acima, o Respondente 5 aborda que o processo de formação dos professores conduzida pela coordenação pedagógica da EMM é algo positivo para o aperfeiçoamento das ações metodológicas realizadas pelos docentes no projeto, além disso, há um reconhecimento de que esse fato contribui para a formação profissional dos mesmos. Este fato também fora destacado pelo Respondente 4.

Além disso, ele enfatiza que alguns professores possuem dificuldades devido à qualidade da formação acadêmica. Sabemos que os cursos universitários não dão conta de todas as demandas que o mercado de trabalho e o próprio licenciando possuem, todavia, acreditamos que os cursos de licenciatura devem propiciar que o alunado tenha ricas experiências em todos os segmentos pelos quais poderá atuar profissionalmente.

Creemos, também, que os cursos universitários, assim como qualquer segmento da educação, devem trabalhar com os alunos o exercício da autonomia, ensinando-os a “aprender a aprender”, pois se os mesmos não estão tendo experiências ricas, sólidas e diferenciadas durante o curso de licenciatura, pelo menos devem ter a competência de buscar informações, conhecimentos e até mesmo cursos de aperfeiçoamento, no momento em que necessitarem.

#### 6.4.4 Análise retórica dos argumentos do Respondente 6

Por fim, analisaremos os argumentos do Respondente 6. Ao ser perguntado sobre a importância da música, o mesmo assim discorreu:

“Primeiro por é minha área de atuação, segundo por ser uma ferramenta de impacto direto e rápido, e isto, possibilita utiliza-la (estrategicamente) como a mais importante ferramenta educacional para a transformação do individuo e consequentemente da sociedade.”

Notamos que o mesmo aborda um aspecto pessoal, que é o fato de ser a área de atuação profissional, mas concentra sua argumentação na relação meio-fim ao considerar a música uma ferramenta, ou seja, um instrumento, um meio que gera transformação individual e social.

A concepção de transformação do indivíduo e, consequentemente da sociedade, é concebida por Freire (2011), que argumenta que musica e sociedade são instâncias inseparáveis e que a mesma possui um potencial transformador do homem e da sociedade em que está inserido, pois “como as demais formas de arte, ela contribui para a elaboração de um saber crítico, conscientizador, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual” (2011, p. 22).

A respeito da pergunta de número dois, o Respondente 6 narra, com detalhes, sua trajetória como músico e professor de música, interagindo ato e pessoa, pois ele realiza uma descrição do seu desenvolvimento como pessoa, como aluno e profissional, através das leituras e também a partir do seu trabalho desempenhado na EMM.

Na parte final de sua resposta, o professor apresenta a importância de se ensinar música na EMM, como veremos a seguir:

“[...] Quando entrei na UFRJ em 2008, cursei uma disciplina chamada Metodologia do Ensino da Música I [...] Tive então pela primeira vez contato com leituras sobre o ensino coletivo, sobre sua importância no desenvolvimento humano e da sociedade, que a música é estrategicamente uma das ferramentas educacionais mais amplas do processo educativo. Tive também meio primeiro contato com o Projeto Escola de Música de Manguinhos (EMM) e fiquei com muita vontade de saber mais. No início de 2009 pintou a oportunidade de atuar como educador na EMM. Candidatei-me e fui aprovado para vaga de professor de guitarra elétrica. Hoje atuo como professor de violão em turmas coletivas. Lecionar neste projeto me possibilita experiências

que contribuem diretamente para minha formação, pela liberdade de experimentar novas práticas.”

Constatamos que o interesse em atuar na EMM decorreu do desejo de ampliar suas experiências docentes. Sendo assim, interpretamos que trabalhar nesse local diferenciado e flexível, trouxe um aspecto vantajoso ao professor, que seria a liberdade de experimentar novas práticas, no caso uma prática que antes o mesmo não conhecia.

Consideramos que o mesmo se valeu de uma argumentação pragmática, pois o ato de ensinar foi apreciado em função de uma consequência favorável que é o aperfeiçoamento da formação do docente em questão.

Sobre as sugestões de aperfeiçoamento (pergunta de número três), o Respondente 6 afirma que

“Seria de grande importância termos condições de prepararmos nossos alunos para o teste de habilidades específicas do vestibular em música. Ou ainda poder introduzi-los no meio musical não acadêmico como: estúdios de gravação, teatros, pequenos shows remunerados, etc.”

Consideramos interessantes as sugestões apresentadas, pois as mesmas visam à introdução do estudante no mundo do trabalho. Entendemos, com base na argumentação do docente, que devemos oferecer possibilidades mais concretas que favoreçam os alunos que desejam trabalhar na área musical. Essa é uma perspectiva que se relaciona com os objetivos da EMM, que procura oferecer vivências musicais diferenciadas e também, contribuir para as transformações individuais e sociais (FREIRE, 2011). Com certeza contribuir para a profissionalização dos estudantes na área da música é fator preponderante para que uma mudança social ocorra.

Destacamos que o preparo para o vestibular foi apontado em um dos questionários dos alunos da EMM, sem comentários adicionais, o que de certa forma, mostra uma preocupação com o futuro profissional e o que a EMM pode proporcionar nesse sentido não somente para ele e para outros alunos.

Ressaltamos que para que as sugestões dadas pelo Respondente 6 sejam viabilizadas, a EMM necessita de parcerias, assunto sobre o qual já discorremos nesta seção. Inclusive, essas novas parcerias propiciariam que fosse realizado um desejo antigo da equipe pedagógica e administrativa, que seria o de incorporar alunos dos módulos mais avançados como monitores. Eles receberiam uma bolsa (uma pequena ajuda de custo) para ajudar na manutenção dos instrumentos e também auxiliar alunos que fossem estudar durante a semana. A concretização desse projeto seria uma grande oportunidade para que houvesse uma

mudança significativa da realidade social dos alunos, pois poderia ser o início de uma trajetória profissional.

Em relação aos comentários e às observações livres acerca do ensino de música na EMM (pergunta de número quatro) o Respondente 6 abordou que

“Ser docente na Escola de Música de Manguinhos está sendo de suma importância para minha atuação nas escolas públicas no qual agora atuo, este detalhe é muito importante, pois a nossa formação acadêmica é muito deficitária, não só por que tem problemas estruturas, mais também porque as universidades não dão conta das demandas, visto a velocidade que tudo se processa do lado de fora das instituições é impossível responder satisfatoriamente a tudo.”

Com essa fala, temos um total de três professores da EMM que apontam a deficiência da formação acadêmica. O docente em questão menciona as dificuldades da formação acadêmica, reconhecendo que as universidades não conseguem dar conta de todas as demandas devido à velocidade das informações que são processadas fora das mesmas.

Ainda que o Respondente 6 tenha atenuado sua crítica, abordando que as demandas à universidade nem sempre podem ser atendidas, acreditamos que, já há alguns anos a mesma tem se acomodado e se furtado na melhoria das condições de estudo e pesquisa do licenciando. Por exemplo, a nosso ver, a velocidade com que os acontecimentos são processados hoje em dia deveria incentivar a reavaliação constante da estrutura curricular do curso e das ementas propostas por certas disciplinas. Também consideramos que deveriam ser oferecidas um leque mais variado de disciplinas eletivas/optativas para que o licenciando pudesse escolher e gerenciar de uma melhor maneira os rumos da sua formação acadêmica.

Além disso, com o aumento da oferta do ensino de música nas escolas e em outros espaços, as universidades deveriam realizar parcerias de estágio com lugares diferenciados de ensino de música, a fim de capacitar o graduando da melhor maneira possível para o mercado de trabalho.

Outro aspecto constatado no argumento do Respondente 6 foi seu comentário a respeito da experiência adquirida na EMM, que ela sido vital para a sua atuação nas escolas públicas em que atualmente trabalha. Isso é um dado importante, pois, como já fora abordado neste texto, os frutos obtidos pela formação proporcionada aos docentes na EMM não devem servir apenas para esse ambiente de ensino, mas para quaisquer locais, a fim de contribuir para uma Educação Musical realizada de forma mais consistente do ponto de vista teórico, didático e metodológico.

### 6.5 Considerações gerais sobre os argumentos: analisando distâncias e aproximações

Como tivemos a participação de apenas seis professores na pesquisa, resolvemos incluir as considerações acerca dos questionários dos docentes de ambas as instituições no final da análise retórica de todas as respostas, seguindo desta maneira, um formato diferente em relação aos questionários dos alunos.

Ao responderem a respeito da importância da música (primeira pergunta), todos os professores valeram-se da ligação de coexistência, interagindo ato e pessoa. Percebemos que o fazer musical, manifesto de diferentes formas, contribui para que o sujeito desenvolva-se de modo pleno. Vale ressaltar que, do total de seis questionários, três docentes, os de número 2, 5 e 6, abordaram a questão de a música ter impulsionado a escolha da sua profissão.

A respeito da importância de se ensinar música em cada instituição (segunda pergunta), todos os professores reconheceram que era fundamental lecionar música no local em que atuam. Os professores do CPII apontaram, em linhas gerais, que o ensino de música nesse local propiciaria a formação de uma bagagem musical e cultural ampla dos alunos, socializando-os, possibilitando sua expressão estética, estimulando a inteligência dos mesmos e os conscientizando sócio, histórico e culturalmente.

Em relação aos professores da EMM, três afirmaram que é importante ensinar música nessa instituição por conta das ricas experiências profissionais que os mesmos adquirem e incorporam a sua formação (Respondentes de número 4, 5 e 6). Isso foi um fato interessante, pois tínhamos a expectativa que os professores comentassem aspectos relacionados aos alunos e não a eles próprios. Percebemos o quão positivo (do ponto de vista profissional e acadêmico), prazeroso e gratificante tem sido para licenciados e licenciandos trabalhar numa instituição de ensino de música com características peculiares como a EMM.

Dois professores da EMM também enfatizaram a gratuidade (Respondentes 4 e 5), pois a mesma permite a democratização do ensino de Música a pessoas que não têm condições de arcar com esse estudo. Esse tipo de argumentação é tipificado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) como pragmática. Ressaltamos que a gratuidade também foi um aspecto comentado nos questionários dos alunos e também, como veremos a seguir, no questionário de um dos representantes institucionais da EMM.

Outros dois professores (Respondentes 3 e 5) destacaram o fato de a instituição incentivar que a música seja um instrumento de reflexão crítica, o que é referendado pelo Projeto Político-Pedagógico da mesma. A reflexão crítica também é um dos princípios

descritos por Freire (2011) para o ensino da música, sobre o qual já comentamos ao longo do texto. Infelizmente, temos muitos locais em que o ensino de música tem como prioridade apenas o ensino/aprendizado dos conteúdos musicais e não, a conscientização crítico, social, cultural e política dos alunos. Contudo, acreditamos que o ensino de música seja ele em que local for ministrado, não pode prescindir de tal comprometimento.

A respeito das sugestões de mudança que o ensino de Música em cada instituição poderia sofrer (terceira pergunta), os dois professores do CPII enfatizaram a importância de se investir mais na formação continuada do corpo docente. Consideramos isso algo extremamente relevante, pois temos o pressuposto de que o mundo é dinâmico e nós também somos, por isso, para sermos professores e cidadãos melhores, precisamos investir permanentemente em nosso aprimoramento profissional e pessoal. Acreditamos que o aperfeiçoamento individual pode gerar contribuições relevantes para a participação coletiva na sociedade.

Confrontando as duas realidades de ensino de música, percebemos que a questão da formação continuada ocorre com uma maior frequência na EMM, pelo fato de ser um projeto que conta com a participação de licenciandos que necessitam de um suporte pedagógico mais efetivo e próximo, isto é, um auxílio no desenvolvimento da metodologia empregada, das propostas pedagógicas que serão aplicadas, na superação de questões pedagógicas que aparecerem, na elaboração das atividades acadêmicas, entre outras necessidades que surgirem.

As respostas dos professores da EMM caminharam para direções diferentes, porém complementares: o fortalecimento da participação dos alunos e professores na EMM (Respondente 3), a ampliação de momentos em que haja a reflexão sobre os aspectos pedagógicos do trabalho (Respondente 4), a melhoria das instalações e o aperfeiçoamento da metodologia de trabalho (Respondente 5) e a existência de um trabalho pedagógico que prepare os alunos para o teste de habilidade específica dos vestibulares e também a inserção dos mesmos em meios musicais não acadêmicos, inclusive para ganhar alguma remuneração.

Nas observações e comentários livres dos professores do CPII, tivemos como aspecto convergente os elogios que ambos fazem à estrutura organizacional e ao suporte material que a instituição oferece. Os elogios realizados correspondem a um discurso do gênero epidíctico. Com certeza, uma boa organização aliada a uma estrutura material adequada possibilita que o trabalho seja de melhor qualidade musical. Constatamos nas falas que os professores estão satisfeitos tanto com a estrutura que possuem, quanto com o trabalho que cada um deles desenvolve.

Essa é uma das diferenças que constatamos nas duas realidades institucionais. Apesar de as duas contarem com recursos públicos, o CII é uma instituição que em 2013 completou 176 anos, tendo assim uma tradição. É uma instituição que conta com uma verba considerável para arcar com suas necessidades. Além disso, nos últimos anos, contou com uma gestão e Chefia de Departamento que investiu em recursos para ampliar e melhorar os recursos, os espaços e a formação dos docentes.

A EMM ainda é um projeto recente que, apesar de ter um crescimento pedagógico e administrativo notáveis, conta com recursos financeiros bem menores, em relação a uma instituição tradicional como o CII, propiciados pelas organizações parceiras. Sendo assim, há limitações na aquisição de materiais melhores e na ampliação de espaços para um melhor desenvolvimento das aulas e das apresentações.

Sobre as observações e comentários livres dos professores da EMM, dos quatro que participaram da pesquisa, apenas a metade respondeu a questão proposta. Os Respondentes 4 e 6 focaram seus argumentos em como o trabalho na EMM tem contribuído para sua formação docente. O Respondente 4 abordou a formação recebida sobre o trabalho com a escrita musical, enquanto o Respondente 6 enfatizou como a experiência na EMM tem ajudado na sua atuação em escolas públicas, já que a formação universitária não consegue suprir todas as demandas para uma atuação profissional consistente.

Contatamos que, mesmo com diferentes enfoques, a formação continuada foi um elemento presente na fala dos professores do CII e da EMM. Isso foi um fato interessante, pois revela a necessidade que os docentes de ambas as instituições possuem de se aperfeiçoar, mostrando uma disponibilidade para o crescimento pessoal, musical e profissional.

## 7 OS REPRESENTANTES INSTITUCIONAIS COMO ORADORES

### 7.1 Considerações iniciais

Como já foi mencionado na seção que abordou a metodologia da tese, elegemos três sujeitos para representar a visão institucional, os quais detalharemos neste capítulo.

Convidamos a Chefe do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II, pois conforme a documentação<sup>20</sup> da instituição (atualizada no ano de 2012) a mesma tem as seguintes funções: representar o Departamento fora e dentro do CPPII, promover e divulgar o trabalho desenvolvido, registrar o trabalho didático-pedagógico e as atividades realizadas, mantendo-os atualizados; conhecer as necessidades e singularidades da sua disciplina na instituição, acompanhar e coordenar o processo de consolidação da proposta de currículo desenvolvida pelo Departamento nos *campi*, participar das reuniões em que for solicitada a sua presença, sempre que possível.

Além disso, a Chefe tem como atribuições: realizar reuniões com todos os coordenadores, a fim de estabelecer rumos (diretrizes) para o trabalho, trazendo sugestões e estratégias; acompanhar e supervisionar o trabalho dos coordenadores, auxiliando na construção das avaliações e analisando o progresso dos alunos. Analisar, apreciar e acompanhar os projetos submetidos pelos professores ao Departamento e manter a comunicação constante, informando as Direções de *campi* e a Diretoria de ensino a respeito das questões concernentes à sua equipe.

Destacamos que no documento ainda há outras funções prescritas, mas que, por ora, citamos somente as descritas nos parágrafos anteriores, pois estas, a nosso ver, são suficientes para evidenciar a importância desse cargo na instituição.

Na EMM, convidamos um membro do apoio pedagógico e a Coordenadora Administrativa. Lembramos que a Coordenadora Pedagógica da EMM não pôde participar da pesquisa por ser co-orientadora deste trabalho.

Esclarecemos que, na EMM, as questões pedagógicas e administrativas caminham lado a lado na instituição e estão em constante diálogo. Ressaltamos que a EMM promove reuniões conjuntas permanentemente para que as decisões administrativas e pedagógicas sigam uma mesma direção.

---

<sup>20</sup>Portaria n° 71 de 12 de janeiro de 2012. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2012/Portaria\\_Chefe\\_Depto\\_71\\_2012-1.pdf](http://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2012/Portaria_Chefe_Depto_71_2012-1.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2014.



Em linhas gerais, as Coordenações Administrativa e Pedagógica da EMM têm a função de coordenar e supervisionar o projeto (de forma geral), articular contatos, contratos e convênios externos, elaborar e coordenar o planejamento administrativo e pedagógico da EMM, coordenar a gestão do projeto, em termos de recursos materiais e humanos.

Já as atribuições dos membros do apoio pedagógico são: acompanhar presencialmente as atividades pedagógicas realizadas na EMM, buscando garantir a integridade da proposta pedagógica do projeto, orientando tanto os docentes, quanto os discentes, coordenar as apresentações públicas e os ensaios, elaborar ou supervisionar a elaboração dos programas, acompanhar, auxiliar na elaboração do planejamento e outros documentos da EMM (diários, certificados de conclusão, entre outros) e organizar as saídas externas dos alunos junto à equipe.

Quando pensamos em um representante institucional, isso nos traz à mente, alguém que tenha estabilidade, que tenha o reconhecimento, que seja confiável. Com base no Tratado da Argumentação, isso seria a concepção da ideia de pessoa. A ideia de pessoa coincidiria com o conjunto dos seus atos. “Em nossa concepção habitual, um ato é, mais do que um indício, um elemento que permite construir e reconstruir nossa imagem da pessoa [...]” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 338).

Sendo assim, podemos dizer que os argumentos apresentados pelos representantes institucionais são balizados pelo prestígio que os mesmos possuem entre os auditórios com os quais lidam cotidianamente. “Certos tipos de argumentos se valem do prestígio do orador, invocando sua autoridade moral e/ou intelectual para subsidiar determinada tese” (OLIVEIRA, 2011a, p. 32). Estes são os argumentos de autoridade. Ainda sobre o assunto, Perelman e Olbrechts-Tyteca (Op. Cit., p. 345) assim consideram: “O prestígio é uma qualidade da pessoa que se reconhece por seus efeitos”.

Muitas vezes a questão da autoridade e da ação de invocar o argumento de autoridade é algo questionado, todavia acreditamos, assim como Perelman e Olbrechts-Tyteca (Ibid., p. 350), que

O mais das vezes o argumento de autoridade, em vez de constituir a única prova, vem completar uma rica argumentação. Constata-se então que uma mesma autoridade é valorizada ou desvalorizada conforme coincida ou não com a opinião dos oradores[...]. O espaço do argumento de autoridade na argumentação é considerável. Mas não se deve perder de vista que, como todo argumento, ele se insere entre outros acordos.

Observamos que nesta seção do trabalho não analisaremos os questionários por categoria de argumento, metodologia que fora utilizada na análise retórica dos questionários

dos alunos, pois estes revelaram uma “tendência” em seus argumentos. Como temos somente três questionários, consideramos mais eficaz realizar a análise por respondente.

## 7.2 Perfil dos respondentes

Apresentaremos a seguir um quadro que reúne alguns dados sobre cada representante institucional, que foram solicitados na seção de informações gerais que antecede o questionário. Sublinhamos que a contabilização dos tempos que aparecem no quadro, tem como referência o ano de 2013.

Representantes (cargo)	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de docência	Tempo na Instituição
Chefe do Departamento (CPII)	54	Especialização em Iniciação Musical- UFRJ Atualização em Educação Artística –UNIRIO Observação: Mestrado em Música (CBM <sup>21</sup> ) iniciado em 1990 e interrompido em 1992 Licenciatura Plena em Música – UFRJ Formação Técnica (Curso de Qualificação profissional- Piano) – UFRJ	35 anos	27 anos (como professor efetivo)  4 anos (na Chefia)
Coordenadora Administrativa (EMM)	46	Psicologia – UCL <sup>22</sup> (curso em andamento) Formação em Gestão de Projetos-TGI <sup>23</sup> /Recife		10 anos (no Espaço Casa Viva. Desses 10 anos, 6 são na EMM)
Membro do apoio pedagógico (EMM)	36	Licenciatura em Educação Artística (habilitação em Música) – UNIRIO Mestrado em Música (área de Etnomusicologia) – UFRJ Doutorado em Música (Práticas interpretativas) – UNIRIO	18 anos (como professor particular) 12 anos (como professor no Ensino Regular)	4 anos

## 7.3 O que nos revelaram os argumentos da representante institucional do CPII?

### 7.3.1 Análise retórica dos argumentos da Chefe de Departamento

Seguindo a mesma estrutura de análise realizada no questionário dos alunos, iniciaremos a análise pelo CPII, ou seja, analisando os argumentos da Chefe do Departamento de Educação Musical.

<sup>21</sup> Conservatório Brasileiro de Música – Rio de Janeiro

<sup>22</sup> Centro Universitário Celso Lisboa – Rio de Janeiro

<sup>23</sup> TGI Consultoria em Gestão. Ao retornarmos à Coordenadora Administrativa para saber o significado da sigla, a mesma não soube responder, por conta de ter realizado o curso há muito tempo. Não conseguimos encontrar o significado da sigla.

Em relação à pergunta de número um, ela considera que a música é importante, valendo-se de um dos argumentos quase-lógicos: a definição.

“É uma forma de expressão que utiliza uma linguagem própria, especial, que atinge o ser humano diretamente, transformando-o e enriquecendo suas experiências. A música pode ser “captada” por todos, incluindo os deficientes auditivos, e “compreendida” de acordo com suas experiências pessoais.”

Sobre a definição, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 238) consideram que “Uma das técnicas essenciais da argumentação quase-lógica é a identificação de diversos elementos que são o objeto do discurso [...] O procedimento mais característico de identificação completa consiste no uso das definições”.

Conforme a citação, os autores distinguem os procedimentos de identificação que objetivam realizar uma identificação completa de outros, que almejam apenas empreender uma identificação parcial dos objetos, dos elementos. A definição integra os que visam à identificação completa.

No caso, o objeto do discurso era a importância da música, todavia, com base nos autores anteriormente citados, a professora justificou trazendo uma definição de música. Apesar de a mesma não ter expandido sua argumentação, detalhando como o indivíduo pode ser transformado e ter suas experiências pessoais enriquecidas, seu argumento nos sugere que ela acredite que tal fato pode ocorrer sob os mais variados aspectos.

Perelman e Olbrechts-Tyteca também abordam que há quatro tipos de definições: as normativas, as descritivas, as de condensação e as complexas. Acreditamos que a definição apresentada por ela seja descritiva, pois o seu objetivo foi indicar “qual o sentido conferido a uma palavra em certo meio, num certo momento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 239).

Outro aspecto, é que, em sua definição, a respondente destaca o desenvolvimento pleno do indivíduo. Sendo assim, sugerimos que no interior da sua argumentação quase-lógica haveria uma ligação de coexistência, que integra o grupo dos argumentos baseados na estrutura do real. Se a música é capaz de transformar e enriquecer as experiências do ser humano, a respondente (incluída, obviamente, na categoria dos seres humanos) desfrutaria também dessa transformação e enriquecimento, logo existiria uma interação ato-pessoa subjacente, diluída.

Além disso, ao apontar que “a música pode ser ‘captada’ por todos” ela também se utiliza do argumento de inclusão, pois, segundo a respondente, todos podem ter acesso à música, inclusive pessoas que possuam alguma deficiência física. De acordo com Sekeff

(2007, p. 113), “os usos e recursos da música envolvem também uma ação terapêutica que beneficia grande número de deficientes, sejam eles auditivos, motores, visuais, mentais [...]”.

Sendo assim, podemos considerar que o poder da música e sua influência são tão grandes, que ela pode agir no indivíduo independentemente da situação em que o mesmo se encontra, do ponto de vista físico, fisiológico, social e emocional (SEKEFF, 2007). Ou seja, a música seria uma ferramenta que contribui para a superação de diversas dificuldades.

A questão de que a música pode ser “compreendida” conforme a experiência pessoal do indivíduo remete-nos também aos aspectos identitários e culturais. Cremos que ao longo de sua trajetória, cada sujeito tem uma identidade musical que vai se delineando e isso é consoante às vivências musicais que ele adquire gradativamente no seu meio social e também em contato com outras culturas, num diálogo e negociação de distâncias que ocorre constantemente. O contato com outras culturas pode contribuir para que o mesmo amplie sua compreensão musical (CANEN, 2000, 2001, 2002, 2007; FREIRE, 2001; PENNA, 2010; QUEIROZ, 2003, 2004, 2005).

Acreditamos que além de a música contribuir para a ampliação da compreensão musical, ela também pode interferir na compreensão de mundo do indivíduo. De acordo com Sekeff (2007), essa mudança e ampliação da visão de mundo por parte do sujeito corresponderiam à função reflexiva que a música pode exercer.

Em relação à pergunta de número dois, a respondente considera importante ensinar música no CPII:

“Como forma de expressão e área do conhecimento e é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos: físico, mental e emocional.”

A música seria, segundo o argumento da respondente, um meio para atender à seguinte finalidade: o desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, a mesma utilizou ligação de sucessão do tipo meio e fim em sua argumentação.

Além disso, a Chefe de Departamento do CPII considera que o desenvolvimento da pessoa é integral, elencando as áreas em que tal desenvolvimento aconteceria: a física, a mental e a emocional. Tal argumento é convergente com a concepção de Sekeff (2007) que defende que a música desenvolve o sujeito integralmente.

Apesar de não ter sido mencionado, acreditamos que a música também contribui para o desenvolvimento social do indivíduo. Acreditamos que por intermédio da música, o indivíduo pode sair de uma situação de exclusão e de marginalização social, incluindo-se na sociedade, exercendo uma função de cidadania mais participativa na mesma.

Do ponto de vista da cultura, consideramos neste trabalho que, através da música, o aluno estabelece contato e aprende a dialogar com diferentes culturas, podendo inclusive, haver mesclas culturais (CANEN, 2002, 2007). O contato com diferentes culturas também amplia o senso estético, possibilitando a reflexão crítica (FREIRE, 2011; PENNA, 2010; QUEIROZ, 2004, 2005).

Ao enumerar os aspectos que a música pode desenvolver no indivíduo, acreditamos que a respondente dividiu o todo em suas partes (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005), pois sua fala nos sugeriu que a concepção do todo, neste caso, a ideia de pessoa seria um somatório de suas partes (física, mental e emocional).

Em relação à pergunta de número três, que aborda os aprimoramentos que o ensino da música do CPII poderia ter, ela destaca duas palavras: transformação e aperfeiçoamento. Ela menciona que nós “devemos estar em constante transformação”, só que essa transformação deve ir “[...] além do aperfeiçoamento, considerando-se a evolução tecnológica e a evolução do próprio mundo [...]”.

A respondente aponta que não podemos deixar de considerar o avanço tecnológico e a evolução do próprio mundo. A partir dessa fala, podemos considerar que estamos em contínua transformação, porque se o mundo de uma forma geral muda, nós nos modificamos também e essa transformação não seria apenas uma espécie de aperfeiçoamento, mas, algo mais denso, profundo.

A ideia de transformação nos remete a uma ideia de inspiração dialética que é referendada por Freire (2010, 2011). Acreditamos que estamos num processo permanente de interação dialética e de recriação constante, com a música e através dela.

Tendo a transformação como elemento central de seu argumento, a respondente organiza as sugestões de aperfeiçoamentos em três tópicos que, segundo a própria, “não podem ser desconsiderados e devem estar cada vez mais presentes”.

“1º) O ensino da música não pode estar desvinculado da experiência de vida do aluno e do momento atual. Por outro lado, as tradições culturais do país e o patrimônio cultural artístico da humanidade devem ser apresentados como novas possibilidades de aprendizagens e crescimento humano.”

Da mesma maneira que a Chefe de Departamento aborda, também consideramos que essa deva ser uma reflexão constante sobre nossas práticas: a preocupação de vincular o ensino de música com a vida do aluno.

Sabemos que cada aluno tem muitas experiências musicais geradas nos e pelos locais em que convive, que a nosso ver, devem ser aproveitadas pelo professor. Isso é uma atitude, que segundo nossa concepção, pode aproximar o aluno das aulas de música. Como docente,

percebo que muitos alunos apreciam música, mas ao mesmo tempo, falam da distância que existe entre as músicas de “suas vidas”, isto é, a as músicas presentes no dia a dia deles, e as músicas trabalhadas nas aulas.

Destacamos que a vinculação do ensino de música com a vida do aluno é convergente com a perspectiva de trabalho desenvolvida na EMM, cujos princípios abordam a valorização do contexto musical dos alunos em sala de aula, aproximando-se, desta maneira, da realidade deles. É a partir dessa realidade que são construídos os conhecimentos musicais.

É óbvio, que um dos objetivos do trabalho de Educação Musical (seja numa escola regular como o CPII ou num projeto de extensão, como a EMM) é o de ampliar o senso estético dos alunos, ou seja, devemos inserir no trabalho músicas que não fazem parte também do universo cultural deles, propiciando assim, conhecimentos sobre música que são ensinados/aprendidos, de forma privilegiada, no ambiente escolar.

Acreditamos que o professor pode tratar do repertório escolar, negociando com os alunos e perguntando aos mesmos sobre o que eles gostariam de aprender nas aulas de música. É claro que nem tudo o que é trazido do meio cultural dos alunos pode ser incorporado nas aulas de forma direta. A nosso ver, deve haver uma análise e triagem, pois algumas contribuições podem ser incoerentes e inadequadas do ponto de vista pedagógico.

A observação da respondente sobre o ensino de música estar vinculado ao momento atual nos remete a um dos princípios defendidos por Freire (2011), que é o da prática atual. A prática é concebida pela autora como ação, buscando aproximar todas as modalidades musicais possíveis que se hibridizam na contemporaneidade. Ou seja, seria dar espaço tanto para as músicas que estejam presentes na sociedade atual, quanto dar espaço para as dos séculos anteriores (músicas do passado), não no sentido de “recuperar” o olhar e o pensamento dessas épocas, mas no sentido de articulá-las com a visão e a interpretação que temos no presente.

Acreditamos que o ensino de música não deva descartar tradições culturais do país e o patrimônio cultural artístico da humanidade, mas, revisitá-los, aproveitando esses conhecimentos para desenvolver o espírito crítico dos alunos. Ao revisitá-los também temos presente o princípio de preservação do conhecimento. Como já abordamos neste trabalho, a preservação deve sofrer atualizações, recriação, ressignificação (FREIRE, 2011). Além disso, não podemos negar que a música contribui para a continuidade e estabilidade da cultura (MERRIAM, 1964).

“2º) A preocupação com a questão da prática, que não deve se desvincular da teoria, observando-se as especificidades dos alunos, das turmas e dos *Campi*. Sem a vivência da prática musical, não há a experiência musical.”

Sobre “a questão da prática, que não deve se desvincular da teoria”, ficou evidente a importância que a instituição dá ao ensino da teoria musical, fato que é corroborado pelo Projeto Político-Pedagógico da mesma.

Além disso, pensando no ensino/aprendizagem de música de forma global, é preocupante, a nosso ver, observar a existência de práticas de ensino de música que não vinculam o ensino de teoria ao fazer musical e também, aulas que dão menos importância (menos ênfase) à prática instrumental.

No capítulo que trata da metodologia, já havíamos comentado que o início da escrita musical convencional no CPM ocorre nos anos finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Relembrando, de forma sintetizada, os alunos iniciam utilizando escritas com símbolos próprios, criando áudio-partituras. Posteriormente, os alunos fazem a transferência para a escrita musical no pentagrama. Como podemos perceber, a prática musical anda em paralelo com o desenvolvimento da escrita musical.

Sabemos que há várias formas de ensinar música e que cada instituição realiza uma escolha que é pautada em objetos de acordo, ou seja, cada escolha institucional foi passível de um acordo prévio entre auditórios. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), os tipos de objetos de acordo seriam os fatos e as verdades, as presunções, os valores (abstratos e concretos), as hierarquias e os lugares (da quantidade, da qualidade, outros lugares), que já foram esclarecidas no primeiro capítulo deste trabalho.

Nossa pesquisa de mestrado apontou que um dos maiores focos de interesse dos alunos nas aulas de música (podemos arriscar que esse seja o maior!) reside no tocar, no fazer musical traduzido principalmente na prática instrumental. Sendo assim, indagamos em que medida a questão do tocar, precisa andar de forma paralela com a teoria musical. Também pensamos em como realizar a articulação teoria-prática, dando menos ênfase à primeira e, mais “peso” à segunda. Acreditamos que a questão esteja na ponderação, isto é, na capacidade de o professor articular e de equilibrar as propostas, analisando permanentemente a coerência das mesmas, negociando seus objetivos com os interesses dos alunos.

Creemos, também, que há outras possibilidades de trabalho: os alunos podem tocar pela imitação, sendo estimulados a tocar “de ouvido”. É essencial que os alunos toquem sempre lendo partituras? Até que ponto a valorização do ensino de música ainda está atrelado ao ensino/aprendizado da leitura/escrita musical? Essas são questões que ainda devemos nos debruçar na área da Educação Musical. Vale considerar que o fato de a Chefe do

Departamento reforçar o vínculo entre prática e teoria não inviabiliza que as atividades anteriormente descritas estejam sendo realizadas pelos professores.

Na EMM, um dos princípios metodológicos de trabalho é que haja muitas vivências de prática musical, antes da sistematização de conteúdos teóricos. Tal metodologia tem sido avaliada positivamente por alunos e docentes da instituição. A intenção da EMM não é de afastar ou acabar com o ensino sistemático de conteúdos teóricos, mas sim, ressignificá-lo, colocando-o no momento “certo”, ou seja, avaliando o melhor momento para introduzi-lo. Particularmente, consideramos que essa metodologia motiva os alunos, pois em pouco tempo os mesmos estão tocando, que é o maior interesse deles ao ingressar nesse local. Refletimos até que ponto uma metodologia, que caminhe nessa direção, seria viável no CPII.

Não estamos defendendo que a metodologia referendada pelo CPII é falha ou inadequada. Só estamos apontando outra perspectiva de trabalho, que pode ser satisfatória aos alunos e ao processo de ensino/aprendizagem de música, já que qualquer prática educativa é passível de aperfeiçoamentos constantes e inclusive, de apostas, de ações mais ousadas.

Como já observamos, cada instituição tem uma identidade de trabalho e objetivos traçados para suas áreas de conhecimento que devem ser respeitados, mas que não são eternos. Entendemos que os acordos são verossímeis, ou seja, sujeitos a alterações, logo eles podem ser modificados caso os oradores / auditórios resolvam retomar, reabrir a discussão a respeito deles (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; OLIVEIRA, 2010, 2011a, 2011b; REBOUL, 2004).

Constatamos que esse aspecto apresenta uma distância entre a metodologia de trabalho realizada no CPII e na EMM, mas reconhecemos que ambas as instituições têm estruturas diferentes, dentre elas, a quantidade de instrumentos, o número de alunos por turma, o calendário de atividades a serem desenvolvidas e a obrigatoriedade ou não de realização de avaliações escritas.

Outra questão que a respondente considerou, foi a observância das peculiaridades dos alunos. Assim como apontamos no primeiro tópico, os alunos compõem auditórios que são diferentes entre si (heterogêneos), portanto, consideramos que uma das funções exercidas pelo educador é estar atento às especificidades dos alunos de forma constante. Reconhecemos que muitas vezes falhamos nessa questão, ao querer homogeneizar os alunos o tempo todo, ainda que de forma inconsciente. Por exemplo, muitas vezes sem perceber, queremos que todos tenham um mesmo ritmo de aprendizagem, gosto musicais semelhantes, o mesmo desempenho na prática instrumental, fato que, como docentes, sabemos muito bem que não existe.



A todo o momento enfatizamos os resultados gerados pelos questionários dos alunos a respeito da valorização da prática musical, sendo assim, como professores de música, não podemos nos esquecer desse fato. Sabemos que todos os eixos que abrangem o ensino de música são fundamentais, pois os mesmos se complementam, porém, se valorizarmos os outros eixos de forma desvinculada de uma prática musical contextual, com certeza as aulas de música não serão tão prazerosas para os alunos (e também para os professores!) não atingindo os objetivos propostos.

“3º) O conteúdo não é um fim em si mesmo; é um meio, uma referência para o desenvolvimento das competências. Selecionar o que melhor encaminhe o desenvolvimento dos alunos, tendo a sensibilidade de perceber o que deve ser mudado ou acrescentado neste processo e no momento certo.”

No início do argumento, a respondente aponta uma ligação de sucessão do tipo meio e fim, ao afirmar que o conteúdo “é um meio, uma referência para o desenvolvimento das competências”.

Diversos autores têm tentado estabelecer diferenças entre conteúdos, habilidades e competências, sendo assim, consideramos que as acepções dos oradores ou dos auditórios sobre esses três conceitos é que vão conduzir a análise do argumento para uma direção ou para outra. De forma muito ligeira vamos nos embasar na conceituação proposta por Moretto (2008), já que este assunto não é foco de nosso trabalho.

Segundo Moretto (2008), as competências não adquiridas, mas, desenvolvidas. A competência pode ser entendida como a ação de mobilizar recursos para resolver uma situação complexa (uma situação complexa seria a que necessita de que vários recursos sejam mobilizados simultaneamente). Ela envolve um conjunto de habilidades. As habilidades consistem em saber fazer algo específico. Para que uma pessoa tenha competência e habilidade, é necessário domínio dos conteúdos.

Por exemplo, se concebermos, em princípio, que os conteúdos são elementos essenciais para que seja possível alcançar algo mais amplo, mais complexo, que seria a competência, é possível concordar com a relação meio-fim estabelecida pela respondente.

Acreditamos que os conteúdos são importantes, que devem ser valorizados no ensino/aprendizagem de música. A questão está em como eles são conduzidos, na escolha da melhor metodologia a ser empregada. Os conteúdos musicais, na medida do possível, também devem ser passíveis de críticas, do ponto de vista social, histórico e cultural.

Visualizamos, também, que a respondente sublinha uma característica que é fundamental nas conduções de nossas ações como docentes que é a flexibilidade. Acreditamos que os planejamentos individuais, que envolvem a metodologia diária do trabalho com as

turmas, devam ser flexíveis, porque se o nosso entendimento como educadores é que os auditórios de alunos são heterogêneos, temos que pensar em encaminhamentos diferenciados para o ensino/aprendizado de música, e ir além, pois aquilo que funciona para uma turma, pode não funcionar para outra. Uma estratégia utilizada para um aluno, pode não ter retorno com outro aluno. Compreendemos que a atividade docente é um processo dinâmico de busca das melhores possibilidades a serem trabalhadas.

O aspecto retratado no parágrafo anterior também se coaduna com a realidade da EMM. Como a EMM trabalha com a metodologia de ensino coletivo (CRUVINEL, 2005; TOURINHO, 2001) e com procedimentos formais, não formais e informais de ensino de música (CARVALHO, 2005; GHANEM; TRILLA, 2008; GREEN, 2005), não há espaço para uma postura rígida e engessada nesse local de ensino.

Em relação à pergunta de número quatro, a respondente trouxe muitas observações, o que era algo esperado por nós, pois a Chefia de Departamento de uma instituição tradicional como o CPII, que possui a disciplina Educação Musical em sua grade curricular há muitos anos, certamente teria muitas informações a nos oferecer.

Consideramos que tais informações são ricas para um melhor conhecimento da dinâmica da atuação da Chefia de Departamento e também para um melhor entendimento de como funciona a estrutura do Departamento de Educação Musical.

Nas observações livres, de forma geral, o argumento contemplou a importância da estrutura do departamento, a presença do diálogo, a capacitação dos docentes e a diversidade dos projetos institucionais.

Tratando de forma mais detalhada, nas observações livres, a Chefe pontua a realização de Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) das equipes, pois as mesmas

“[...] São fundamentais para discutir, refletir, redirecionar, trocar experiências, expor dificuldades e sucessos e planejar melhor as etapas do processo ensino-aprendizagem, seguindo-se a reflexão de cada um sobre sua própria prática. É o momento de ‘ouvir’ com reflexão e saber trabalhar em equipe.”

Além das RPS, acontecem também as Reuniões de Coordenadores e Responsáveis pela coordenação. Como o Departamento atua da Educação Infantil até o Ensino Médio, tendo no ano de 2014, a formatura da primeira turma do Ensino Médio Integrado Técnico em Instrumento Musical essas reuniões são necessárias, porque “[...] dão a noção da trajetória do ensino da música desde a criança com 4 anos de idade [...]”. Ela destaca também, que os coordenadores são imprescindíveis “[...] para a integração do trabalho nas equipes e interação com a Chefia do Departamento de Educação Musical”.

Pelas respostas, constatamos que a respondente valoriza a estrutura do departamento, pois ela contribui, de certa maneira para a promoção constante do diálogo e ajuda a garantir a qualidade e o enriquecimento do trabalho desenvolvido. Além disso, ela descreve a função da Chefia do Departamento como “dinamizadora e articuladora”. Segundo a mesma, isso seria fundamental para “[...] integrar ações que viabilizem melhor o trabalho do departamento como um todo”.

Ela também aborda a importância dos colegiados. Neles reúnem-se todos os professores e coordenadores de música de todos os *campi* e segmentos (a própria considera que todos os segmentos são fundamentais). Os colegiados têm a função de contribuir com a integração e a formação continuada dos mesmos. Nos colegiados há

“[...] palestras ou depoimentos; mostras pedagógicas de trabalhos realizados pelos colegas nos diferentes *Campi*; dinâmicas de grupo; oficinas de capacitação que podem ser realizadas pelos próprios colegas ou por convidados; execuções vocais e instrumentais de arranjos elaborados pelos próprios colegas ou por outros autores [...]”

Ela endossa que a prática musical docente “[...] articula-se com a busca pela reflexão sobre teoria e sobre as práticas [...]” o qual consideramos desafio constante na ação docente.

Julgamos interessante que os professores compartilhem o fazer musical, pois acreditamos que em raros momentos como o descrito pela respondente é que existe tal possibilidade. Constatamos que muitos professores ao começarem a lecionar música, abandonam atividades em que tocavam com frequência e nos colegiados isso é resgatado de alguma forma. Outro elemento a considerar, é o desafio de tocar com e para outro colega de trabalho. Alguns docentes podem considerar que isso é algo ameaçador, causando algum tipo de exposição (negativa geralmente).

Refletindo sobre os aspectos positivos, esse compartilhamento pode favorecer parcerias e maior conhecimento recíproco. Também pode propiciar um diálogo fecundo entre culturas. Mencionamos repetidas vezes a variedade de culturas dos alunos, mas também devemos nos lembrar de que também temos as culturas dos professores, que, em momentos como esses, podem vir à tona.

Na EMM, tivemos raros momentos em que os professores puderam compartilhar o fazer musical, a não ser em situações em que há necessidade de os mesmos tocarem juntos para dar suporte para alguma música da apresentação dos alunos, ou pelo fato de o professor precisar completar a formação instrumental proposta para a música, ou pela ausência do aluno no dia da apresentação.

Em raras oportunidades, como mencionado, um grupo de professores reuniu-se e ensaiou algum número/peça musical para a apresentação bimestral. Isso também ocorre, principalmente, devido à falta de tempo para momentos de integração entre os docentes. Consideramos que as propostas de capacitação e integração realizadas no CPII podem ser adaptadas e realizadas também no espaço da EMM, pois traria enriquecimento aos mesmos. Como os professores são bolsistas, a dificuldade reside no fato de que eles não têm um salário que abarque um maior número de horas.

Preocupar-se com a formação continuada é importante para alguém que exerce cargo de Chefia de Departamento, no CPII, pois parte do pressuposto de que, como docentes, precisamos realizar aperfeiçoamentos permanentes em nossas práticas, de que somos seres dinâmicos nos mais variados aspectos, sobretudo no profissional. A nosso ver, a função docente incorpora naturalmente a necessidade de atualização.

A questão da capacitação e formação continuada também está presente de forma contínua na realidade da EMM, nas reuniões mensais que são realizadas, nas avaliações constantes do processo realizadas diariamente juntamente com os membros da equipe de apoio pedagógico, nas filmagens das aulas para avaliá-las em conjunto com professores, Coordenação e membros do apoio pedagógico, nas resenhas e discussões de textos propostos pela Coordenação Pedagógica, entre outras iniciativas.

A Chefe de Departamento do CPII esclarece que os *campi* possuem grupos vocais e instrumentais que são originados do trabalho de Educação Musical que é feito nas aulas. Conforme a respondente, tais projetos podem contribuir para “[...] o aperfeiçoamento técnico de muitos alunos. Em decorrência disso, alguns desses alunos procuram a profissionalização na área musical [...]”. Nessa observação feita pela respondente, podemos perceber que a música pode contribuir oferecendo possibilidades futuras de trabalho para os alunos, tanto numa escola regular de tradição como o CPII, ou num projeto de extensão como a EMM. Destacamos que alguns alunos do CPII e da EMM também realizaram a mesma observação.

Ainda em relação às possibilidades de profissionalização, a respondente faz referência ao Espaço Musical, criada em 1999, à Escola de Música do CPII e à implantação do Curso de Ensino Médio Integrado Técnico em Instrumento Musical, ambos criados no ano de 2012. Os objetivos de tais espaços estão descritos nas portarias que integram a seção de anexos deste trabalho (ANEXO L, p. 346). Com a existência desses locais e cursos “abriu-se a perspectiva de oferecer aos alunos da instituição, além de alunos de outras instituições públicas e privadas, a oportunidade de formação profissional, refletindo-se dessa forma a importância da música na instituição”.

Outra questão enfocada foi a valorização da produção do professor no CPII. A Chefe considera que: “A diversidade dos projetos desenvolvidos [...] incentiva a pesquisa e a produção acadêmica na área pedagógica musical e a produção cultural artística”. Acreditamos que o professor deve desempenhar a função de pesquisador (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 16-17), pois, através da pesquisa, o mesmo pode

[...] melhorar sua prática pedagógica, desenvolver novas estratégias de ensino e buscar soluções para os problemas que afetam a aprendizagem do aluno, ajudando os gestores da educação a entender melhor o contexto em que ocorrem o ensino e a aprendizagem. A pesquisa realizada pelo professor pode desafiar as noções tradicionais sobre conhecedores, conhecimento e o que pode ser conhecido sobre a educação [...]

A Respondente também destaca a integração com outras instituições. Segundo a mesma, isso é fundamental “[...] para o constante enriquecimento das práticas pedagógicas e aprofundamento acadêmico”. Sendo assim, constatamos que o diálogo pode ocorrer entre auditórios diferenciados, promovendo e renovando acordos. A nosso ver, esse diálogo só tem a agregar vivências e gerar experiências positivas, satisfatórias e prazerosas ao trabalho.

Defendemos também, que poderia haver um diálogo mais efetivo entre essas duas instituições, como por exemplo, na organização de concertos didáticos, apresentações musicais (promovendo intercâmbio, ora num espaço, ora no outro), visita pedagógica dos licenciados ao Espaço Musical, Escola de Música e aulas regulares ministradas no CPII, entre inúmeras possibilidades que poderiam ser aventadas. Vale ressaltar que no I Encontro de Educação Musical do CPII, no ano de 2011, tivemos a participação de professores da EMM, inclusive, apresentando trabalhos de pesquisa.

Como exemplo de integração, a Chefe cita: a participação dos professores do departamento em seminários, simpósios, congressos de outras instituições ou realizadas pela ABEM, a realização de eventos no CPII, como o I Encontro de Educação Musical do CPII, realizado no ano de 2011, evento externo professores e alunos de diversas instituições em mesas-redondas, cursos, relatos de experiências, comunicações de pesquisa, entre outros.

Além disso, há a integração com as universidades e centro universitários que enviam estagiários do curso de Licenciatura Plena em Música. Segundo a mesma, os estagiários não adotam uma atitude passiva, mas sim ativa, coparticipando das aulas e trocando informações e experiências com os docentes e discentes. E, por fim, a Chefe faz menção aos

“[...] Encontros Musicais, tais como os Encontros de Corais do Colégio Pedro II, para os quais são convidados e participam alunos e professores dos diferentes *Campi*, bem como de diferentes instituições da Educação Básica, proporcionando oportunidades de troca e intercâmbio entre alunos e professores.”

Partindo para as considerações finais a respeito da análise dos argumentos apresentados pela Chefe do Departamento do CPEI, constatamos em suas respostas que o diálogo é a ferramenta que possibilita a negociação de distâncias que existem no trabalho de Educação Musical do CPEI (OLIVEIRA, 2011a, 2011b; LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011; MEYER, 2002, 2005), fato que é convergente com a perspectiva deste trabalho.

Promover diálogos constantes com todas as instâncias do departamento é uma tarefa árdua, pois o diálogo traz problematizações que nunca cessam. Todavia, cremos que todo empenho em dialogar possui seus frutos, dentre os quais destacamos o crescimento e o amadurecimento do trabalho realizado na instituição, ano após ano.

#### **7.4 O que nos revelaram os argumentos dos representantes institucionais da EMM?**

##### **7.4.1 Análise retórica dos argumentos da Coordenadora Administrativa**

Tratando, neste momento, especificamente dos representantes da EMM, iniciaremos pela análise do depoimento da Coordenadora Administrativa. Destacamos que, como a Coordenadora Administrativa não é docente, tivemos que realizar pequenas modificações no questionário da mesma (fato já detalhado no capítulo de metodologia desta tese).

Em relação à questão um, que aborda a importância da música para a pessoa, a respondente considera que a mesma é importante em sua vida. No registro do seu questionário, a Coordenadora Administrativa descreve que a relação dela com a música teve início desde quando ela era menina, pois, nesta fase a mesma fazia aulas de piano. Ela comenta que: “Pelas dificuldades da minha família, a falta de instrumento para exercitar... não foi possível continuar a formação”.

Não sabemos em que local a respondente morava em sua infância, mesmo assim, consideramos que aulas de música gratuitas fora das escolas regulares, não eram comuns. Além disso, dificilmente haveria aulas de piano nessas escolas, na época da sua infância. Ainda hoje percebemos que existe dificuldade de oportunidades, por isso defendemos que outros projetos como a EMM sejam realizados na sociedade, pois cremos que a música é capaz de contribuir para a mudança da realidade individual e também, social de cada indivíduo (FREIRE, 2011).

Podemos constatar que há muitos professores que trabalham ministrando aulas particulares. Todavia, os valores cobrados não são acessíveis a quaisquer pessoas que desejam aprender música. Não estamos criticando os valores estipulados, nem a valorização do

trabalho desses profissionais em termos financeiros, nosso intuito é reforçar que o ensino de música não deve estar restrito somente às pessoas que possuem condições de realizar tal investimento. Em nossa opinião, todos deveriam ter acesso a um ensino de música de qualidade, independentemente de ser em uma escola regular como o CPII, ou em um projeto de extensão como a EMM, ou em qualquer outra instituição.

Mesmo com a dificuldade relatada, a respondente coloca que a música sempre esteve presente na vida dela “cantando, participando de corais, quartetos e outros”. Podemos observar no decorrer da fala da Coordenadora a relação ato-pessoa, pois, embora ela não tivesse oportunidade de ter continuado a aprender piano, ela pôde desfrutar de um desenvolvimento pleno proporcionado pela música através das atividades musicais descritas, que de forma geral, envolveram o canto.

Ela também comenta: “Muitos anos depois (já adulta) iniciei minhas atividades em projetos sociais onde a música sempre esteve presente”. Não sabemos quais foram os projetos anteriores, mas destacamos que o desejo dela (de aprender música) foi realizado na vida dos que se aproximam e se aproximaram de tais projetos. Ou seja, aqui também percebemos uma perspectiva da interação ato-pessoa, pois ao liderar um projeto que, de certa forma, transforma vidas, a sua vida também é transformada, pois a realização do outro, seria também a sua realização.

Percebemos que algumas pessoas se desenvolvem e se transformam através da música, de uma forma mais direta (através do fazer musical: cantando, tocando, compondo, apreciando...) enquanto outros, de um modo mais “indireto”, que seria lutando para que outros indivíduos tenham acesso a algo que você mesmo(a) um dia não pôde ter. A partir da fala dessa respondente, entendemos que isso ocorreu em sua vida.

Como membro da equipe de apoio pedagógico da EMM, podemos afirmar que isso é visível, pois visualizamos o entusiasmo e a dedicação da Coordenadora Administrativa no trabalho realizado nessa localidade. Vale acrescentar que suas filhas também já estudaram no projeto, participando das apresentações bimestrais e de outras apresentações.

Percebemos, na realidade da EMM, que muitos responsáveis realizam-se vendo seus filhos tendo a oportunidade de estudar música, o que, possivelmente, não lhes foi oferecido quando desejaram. Sabemos que a música é capaz de proporcionar vários sentimentos às pessoas, dentre eles a autorrealização, ou seja, ela permite que as aspirações do indivíduo sejam concretizadas e é justamente esse sentimento que visualizamos no argumento apresentado pela Coordenadora Administrativa e na nossa observação, como membro do apoio pedagógico da EMM, em relação às falas dos responsáveis.

Acreditamos que o responsável desfruta do prazer estético ao contemplar o fazer musical do seu filho (MERRIAM, 1964; FREIRE, 2011), pois cremos que tal prazer não ocorre apenas para aquele que “faz música” (que esteja envolvido diretamente), mas também para o que observa, que participa desse momento. O mesmo prazer também pode ser percebido nos olhos da Coordenadora, ao contemplar os alunos da comunidade fazendo música de qualidade, contribuindo, assim, para que eles se afastem de um ambiente de violência e marginalidade.

Em relação à pergunta de número dois, ela aborda que é importante a presença do ensino de música na EMM, evocando uma relação meio-fim. A música seria uma ferramenta com potencial de contribuir para algumas finalidades na vida de cada indivíduo.

A respondente aponta que “a música funciona como um condutor de possibilidades profissionais ou não na vida dos beneficiários [...]”. Compreendemos que o fato de ela ter registrado o “ou não” em sua escrita, esteja ligado aos objetivos/motivos dos alunos ao buscarem ingressar na EMM. Por exemplo: alguns podem ter um desejo futuro de trabalhar em alguma profissão que envolva a música, ou seja, sendo assim, a escola estaria contribuindo para a escolha de uma profissão. Em contrapartida, outros alunos podem estar estudando na EMM mesmo com outros objetivos de vida.

Em seguida, a respondente considera que a música “[...] abre portas de trabalho, relacionamentos, integração e cognitivamente auxilia na organização das idéias/sentimentos/perspectivas. A música agrega e aproxima”.

Percebemos que ao registrar a importância da música, ela se vale da metáfora, ao dizer que a música “abre portas”, ou seja, a música pode abrir caminhos, dar rumos para a vida dos alunos. De acordo com Reboul (2004, p. 122), “A metáfora designa uma coisa com o nome de outra que tenha com ela uma relação de semelhança [...] Diz-se que a metáfora é uma comparação abreviada [...]”.

Observamos que as “portas” abordadas pela Coordenadora Administrativa apontam para a música como algo importante para desenvolvimento integral do indivíduo, fato que também foi mencionado pela Chefe do Departamento de Música do CPII.

Ao mencionar que a música abre portas de trabalho e que ela auxilia na organização de alguns elementos, dentre eles, perspectivas, refletimos que, em se tratando de projetos sociais, constatamos que uma das preocupações é contribuir, oferecendo caminhos diferenciados de vida para os alunos, principalmente porque os mesmos vivem em áreas carentes, à mercê da violência que os circunda cotidianamente. No caso de Manguinhos, visualizamos que a violência ainda é presente ainda com a pacificação realizada pela polícia.



Pensando na contribuição social da EMM e retomando os questionários dos alunos da EMM e do CPII, constatamos que alguns apontaram em suas falas o tema do futuro profissional. Mesmo tendo sido um número pequeno de alunos, isso já indica, de certa forma, uma valorização do ensino da música, como possível benefício de cunho social.

A respondente também aponta que a música abre portas de relacionamentos, de integração e que a mesma agrega e aproxima. Isso é um fato que é constantemente visualizado no espaço da EMM, tanto que, nos questionários, alguns alunos apontam para o fato do acolhimento e sentimento de amizade que são presentes nesse ambiente. De acordo com Merriam (1964), a música tem a função de contribuir para a integração da sociedade. Com base no referido autor, Freire (2011, p. 35) considera que

[...] a música constitui um ponto de união em torno do qual os membros da sociedade se reúnem para se dedicarem a atividades que requerem cooperação e coordenação do grupo, e, que embora nem toda música seja executada assim, há, em toda sociedade, ocasiões marcadas pela reunião das pessoas, lembrando-lhes sua unidade.

Sobre o assunto, Morin (1979, p. 172 apud Sekeff 2007, p. 138) acrescenta que o código musical “propicia integridade e identidade do sistema social do indivíduo, assegurando sua autopropetuação e sua autorreorganização permanente [...]”. Podemos assim, considerar que a integração promovida pelo fazer musical coletivo também colabora para o delineamento da identidade do sujeito, do ponto de vista individual, mas também social.

É interessante contemplar como os alunos que compõe auditórios tão diferentes entre si, em relação aos interesses e gostos musicais, culturas, condições socioeconômicas, entre outros aspectos sociais, conseguem conviver e se relacionar sempre buscando um entendimento (acordo) nas aulas. Segundo nossa percepção, a negociação de distâncias (MEYER, 2002) não tem sido conflituosa nesse espaço.

Percebemos que o diálogo entre culturas é algo presente no espaço da EMM que, segundo nossa visão, ocorre sem muitas tensões. Por exemplo, na escolha do repertório a ser trabalhado no período, todos emitem suas opiniões, argumentando em prol de uma música ou outra, mas sem subjugar a cultura do outro. Eles são incentivados a argumentar, a criticar e a variar essa escolha (FREIRE, 2011; QUEIROZ, 2004, 2005). Esse ambiente solidário com certeza também decorre do trabalho que é desenvolvido na EMM, sendo um diferencial e um possível modelo para outras instituições.

A respondente aponta que, cognitivamente, a música ajuda na organização de ideias e sentimentos. Tal argumento é convergente com o pensamento de Sekeff (2007), que destaca a função cognitiva da música, em se tratando da interface educacional. Essa função abrangeria a

educação dos sentimentos, permitindo ao estudante a possibilidade de conhecer e lidar melhor com os mesmos. De acordo com a autora, existe uma articulação que ocorre constantemente entre o pensamento (domínio dos sistemas simbólicos) e o sentimento (experiências), embora tenhamos dificuldades em percebê-la no dia a dia.

Ainda sobre o assunto, Sekeff (2007, p. 19) observa que, ao ser influenciado pela música, entendida como linguagem do sensível,

[...] o educando acaba por se comprometer com uma ferramenta que lhe propicia o exercício da espontaneidade, da criatividade, do desenvolvimento e da formação de vínculos sociais. Mesmo porque música, arte da expressão, do tempo e da articulação sequencial, arte que se dá no espaço e no tempo dos sentimentos, é sempre discurso de produção de sentido, com possibilidades de interpretação [...]

Além de Sekeff (2007), Merriam (1964) considera que pelo fato de a música atuar como um instrumento de expressão de ideias e sentimentos, ela pode exercer a função de expressão emocional. Consideramos que a expressão emocional e a organização de ideias e sentimentos estão interligadas, pois há uma articulação entre sentimento e pensamento, conforme abordamos anteriormente.

A respeito dos aperfeiçoamentos que a EMM poderia ter (pergunta de número três) ela considera que os alunos chegam neste local com suas especificidades e que “muitas histórias são costuradas nesta relação”. Aqui também podemos visualizar outra metáfora (REBOUL, 2004), pois, segundo nossa interpretação, o verbo costurar está sendo utilizado no sentido de agregar, reunir.

Além disso, a respondente comenta que propiciar o acompanhamento de cada aluno do ponto de vista pedagógico, psicológico e assistencial é importante, pois favorece que o mesmo concretize o conhecimento das técnicas musicais adquiridos na EMM de forma articulada com suas vivências e cotidiano.

Acreditamos, realmente, que devemos atender o aluno de forma plena, na medida do possível, pois como afirma o projeto da EMM, seu objetivo é proporcionar que ele se desenvolva de forma global, ou seja, de modo pleno. Cremos que todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com os alunos devem pensar em cada um deles como um todo, de forma integral. Tal pensamento é convergente com o que foi apresentado pela Chefe do Departamento de Música do CPII.

No entanto, para que a formação plena do aluno seja realizada de forma satisfatória, temos algumas dificuldades, como por exemplo, o patrocínio. Os recursos de que a EMM dispõe não cobrem todas as necessidades. As bolsas cobrem, basicamente, o trabalho dos profissionais nesse local e a manutenção material básica. Para realizar um atendimento mais

amplo (indo além das aulas de música) precisaríamos de mais espaço e de profissionais, ou seja, que houvesse um aumento dos recursos materiais e humanos que só poderiam ser viabilizados por um maior suporte financeiro. As instituições parceiras (descritas na metodologia do trabalho) tem um papel essencial para que a EMM consiga cumprir suas atividades, mas para que o atendimento aos alunos fosse ampliado, a EMM necessita de mais recursos, que atualmente estão sendo buscados pelas Coordenações Administrativa e Pedagógica do projeto.

Acerca dos comentários e observações livres sobre a EMM (questão quatro), a Coordenadora Administrativa da EMM abordou quatro pontos. O primeiro é a de que a EMM é valorizada e considerada importante na vida dos alunos, de seus familiares e para a comunidade. Consideramos esse fato positivo para a instituição, pois a mesma acaba se tornando referência, ou seja, atuando como um modelo na comunidade. Tendo essa imagem positiva, ela também acaba sendo uma alternativa para o cenário de carências visualizado nos arredores, pois é um local considerado confiável, estável, que pode contribuir positivamente para vida das pessoas. Com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o modelo pode ser algo ou alguém que é digno de ser imitado, por ser uma referência positiva.

O segundo ponto tratou do ambiente solidário que a EMM possui, pois, segundo a mesma, muitos alunos vivem em situações de exclusão, opressão e até mesmo invisibilidade. Percebemos que a EMM propicia justamente o inverso, que o aluno seja incluído, respeitado, participando de um local em que ele possa ter tranquilidade, paz, tendo visibilidade no espaço da Escola, durante as aulas, não somente nas apresentações. A EMM procura dar vez e voz para os alunos.

Neste sentido, a fala da respondente nos sugere que as ações solidárias promovidas pela EMM possam servir de modelo para outras instituições. Para reforçar esse aspecto, relembramos que alguns alunos mencionaram em seus questionários que os professores e os funcionários da EMM são amigos e acolhedores.

O terceiro ponto trata da captação de recursos. Há certa facilidade em conseguir recursos quando os mesmos são ligados à política partidária e midiática, todavia aceitar esse tipo de investimento não faz parte da identidade institucional, cujo objetivo maior é o compromisso com o social, não havendo interesses para além disso.

O último ponto aborda a questão de a instituição estar cada vez mais apta e organizada para receber os recursos obtidos. Tais recursos financiam as atividades realizadas nos locais, mas não a instituição como um todo, como por exemplo, o pagamento de impostos, taxas, certidões, elaboração de atas e de registros. Ela pondera que tais atividades integram um

cotidiano que muitas vezes não é compreensível a todos. Apesar de não ser específica, inferimos que a dificuldade relaciona-se às pessoas que trabalham no projeto, que não dominam alguns procedimentos burocráticos /administrativos. Segundo a respondente, isso gera grande dificuldade na continuidade dos projetos.

Ela finaliza considerando que vale todo o empenho pela EMM. Com certeza, precisamos de profissionais cada vez mais sérios, empenhados e determinados, colaborando com os profissionais da educação, de modo que consigamos realizar uma Educação Musical de qualidade em qualquer local de ensino/aprendizagem de música em nossa sociedade.

#### 7.4.2 Análise retórica dos argumentos do Membro do Apoio Pedagógico

Passaremos, a seguir, a analisar as respostas do membro da equipe de apoio pedagógico, que está representando a Coordenação Pedagógica da EMM, nesta pesquisa.

A respeito da pergunta de número um, o respondente considera que a música é importante. Na sua justificativa ele considera que: “Ela é uma das partes mais importantes da minha vida, do ponto de vista afetivo. E é minha área de atuação profissional”.

Ao afirmar que a música “é uma das partes”, consideramos que o respondente valeu-se de um argumento quase-lógico, que seria a divisão do todo em suas partes. Conforme nossa percepção, o todo corresponderia à vida do respondente, enquanto música seria uma das partes importantes desse todo (sua vida).

Constatamos também, que o respondente justificou a importância destacando um aspecto subjetivo (o afetivo) e outro, objetivo (a profissão). Esse argumento é convergente com a concepção de Sekeff que aponta que a música é um recurso de mobilização, do ponto de vista físico, motor, afetivo e intelectual. Além disso, como já abordamos neste texto, a música pode propiciar autorrealização não somente do ponto de vista estético, mas também profissional (SEKEFF, 2007).

Ao abordar o aspecto afetivo e a atuação profissional, visualizamos que o respondente trouxe elementos pessoais em seu argumento, o que nos leva a considerar que há também uma interação entre ato e pessoa, pois, o fazer musical tem propiciado o desenvolvimento do respondente nas duas áreas enfocadas.

Sobre a importância de se ensinar música na instituição (pergunta número dois), o respondente aborda que

“Oferecer ensino gratuito de qualidade em uma instituição voltada para um público com baixa renda é uma forma de democratizar o acesso à Educação Musical na

nossa cidade e no nosso país. Isso é algo que eu considero fundamental para o ser humano, a possibilidade de fazer música.”

Com base na resposta, constatamos que o mesmo utiliza o argumento pragmático, pois a gratuidade gera uma consequência benéfica, que é a possibilidade de que todos tenham oportunidade de ter acesso ao aprendizado de música. Retomando os questionários dos alunos, tivemos alguns respondentes, que assim, como o membro da equipe de apoio pedagógico, apontaram esse aspecto vantajoso proporcionado pela EMM.

Vale considerar que embora existam questionamentos a respeito da lei 11.769, de 2008, como já discutimos na introdução e sobre os quais não iremos nos debruçar neste trabalho, não podemos negar que, ao tornar a música conteúdo obrigatório, a lei contribui para a democratização do ensino de música, já que a designa como obrigatória nas escolas básicas. Se as pessoas não têm oportunidade de estudar música em outros lugares, pelo menos essa possibilidade estaria garantida no espaço escolar.

Fora das escolas, a democratização do ensino de música fica comprometida, pois muitos projetos como a EMM necessitam de verbas, dependendo de iniciativas privadas (ou particulares), que, em inúmeras vezes, só visam ao abatimento do imposto ou puro marketing, não havendo compromisso político com a intervenção na realidade social.

Outro aspecto a abordar, que já destacamos neste trabalho, é que o fazer musical não é para “gênios” e sim para todos. O despertar e aprimorar o senso estético, que é promovido pela arte, são ações de que todo e qualquer indivíduo deve poder desfrutar, pois auxiliam no seu desenvolvimento pleno. Infelizmente, tal fato ainda é desvalorizado por parte da sociedade, como por exemplo, os políticos, que não investem para que todo o cidadão tenha o acesso e a oportunidade de vivenciar novas formas de experiências estéticas, de vivências e aprendizado musical.

Pensamos o quanto os políticos poderiam viabilizar a construção de centros nos quais os alunos (principalmente os de baixa renda) poderiam estudar arte, de forma geral, após o horário escolar, evitando que parte desses alunos ficasse no ócio, proporcionando que os mesmos se desenvolvessem de forma global e também propiciando que eles pudessem ter uma profissão futura relacionada à área artística. Acreditamos que se investíssemos mais em aulas de música contribuiríamos e muito para a redução da violência.

Consideramos, também, que nas escolas de forma geral (de tempo integral ou não), o aluno poderia ter a disciplina Educação Musical normalmente na sua grade curricular, mas também ter cursos oferecidos no turno oposto. Seriam cursos livres na área de música, que poderiam atender de modo mais específico aos interesses do aluno. Isso abriria um leque de

possibilidades de vida ao estudante e também abriria portas de emprego para profissionais da área de música.

Sobre os aperfeiçoamentos que a EMM poderia ter, pergunta de número três, o respondente considera o seguinte:

“Penso que um dos nossos desafios ainda é melhorar o domínio de uma metodologia de ensino coletivo que contemple todos os alunos, independentemente do nível musical destes [...]”.

Nesta parte da resposta, constatamos que o respondente valeu-se do argumento de inclusão, ao relacionar parte e todo. Ao apontar que a metodologia deve ser aprimorada para que “contemple todos os alunos”, constatamos que o respondente defende que os estudantes, de forma geral, devam estar inseridos (incluídos) da melhor forma possível num todo, que é o fazer musical coletivo.

Vale ressaltar que a metodologia de ensino coletivo empregada na EMM tem como pressuposto que o currículo, bem como o trabalho desenvolvido, seja flexível. Acreditamos, assim como Macedo (2003, 2004), que o currículo deva privilegiar as diferenças, mas não para torná-las desigualdades, mas para buscar a melhor maneira de articulá-las nas aulas, fato que ainda é um desafio para as instituições e, conseqüentemente, para os docentes.

Apesar de já termos abordados o assunto neste trabalho, enfatizamos que a metodologia de ensino de coletivo não corresponde a uma aula que reúne dois ou mais alunos num mesmo horário, com atendimentos individualizados. De acordo com proposta do ensino coletivo, podemos ter dois ou mais alunos juntos de diferentes níveis, integrados, compartilhando uma mesma aula. Cada aluno aprende com o outro, seu parceiro de grupo-turma. De acordo com tal metodologia, os alunos devem estar unidos num mesmo fazer musical, embora tenham níveis e ritmos de aprendizagem diferenciados (CRUVINEL, 2005; TOURINHO, 2003).

Assim, consideramos que os alunos, ainda que pertençam a módulos diferentes na EMM, podem desfrutar um crescimento musical consistente. Isso dependerá das atividades planejadas para o grupo, contemplando cada um desses alunos. Destacamos que essas atividades devem estar inseridas num todo musical, logo o ponto de partida deve ser a música, o fazer musical.

Creemos que como seres em constante transformação, temos que promover reflexões e aperfeiçoamentos em nossas práticas, a fim de melhorar o processo de ensino/aprendizagem de música. É por isso, que a EMM dispõe de um suporte pedagógico permanente aos professores, viabilizado pelas reuniões, grupo da EMM na internet, pelos professores do apoio

pedagógico (que semanalmente participam observando as aulas) e também pelas ações e atividades de formação continuada propostas pela Coordenação Pedagógica do projeto.

“[...] Outro ponto a ser melhorado é o diálogo entre teoria e prática nas aulas. Sinto que os docentes já estão mais familiarizados com a proposta do ensino coletivo dos instrumentos, mas ainda reproduzem informações teóricas de forma acrítica e pouco clara.”

Na qualidade de membro da Equipe de apoio pedagógico da EMM, concordamos com o respondente e reforçamos que a questão do diálogo entre teoria musical e prática instrumental realmente ainda é um aspecto que requer atenção especial e capacitação dos docentes para tal. Muitas vezes os professores trabalham esses elementos de forma separada. A sistematização dos conteúdos musicais a partir da prática musical constitui grande dificuldade para os docentes.

Sublinhamos que, nas reuniões mensais com os professores, sempre estamos avaliando a metodologia de ensino empregada, sendo que os membros do apoio pedagógico da EMM têm o papel de auxiliar os professores nessa tarefa. A Coordenação Pedagógica sempre procura investir no diálogo e também na formação continuada, que é promovida pelas reflexões decorrentes de textos, elaboração de resumos e resenhas, filmagens e pelas discussões promovidas, além do desenvolvimento de pesquisas voltadas para a prática docente realizada.

Com base nesse argumento, percebemos que o desafio ainda reside em como ensinar música diferente de como se aprendeu. Antigamente, muitas pessoas aprenderam música da seguinte maneira: as informações teóricas eram transmitidas acriticamente e afastadas do contexto musical, não havendo articulação direta entre teoria e prática. A ênfase da aula residia no ensino/aprendizado da teoria musical. O aluno tinha que passar obrigatoriamente por algumas aulas de teoria musical, pois só assim seria considerado apto para iniciar a prática instrumental. Até hoje ainda presenciamos metodologias de ensino que caminham nessa direção, apesar de reconhecer que muitos professores já renovaram suas práticas.

Visualizamos que a metodologia do ensino coletivo já está mais bem assimilada (concebida) entre o grupo de professores da EMM, porém constatamos que, ao ensinar teoria musical, o professor muitas vezes ainda se vale das práticas “antigas”. Acrescentamos que no ano de 2013, a Coordenação Pedagógica investiu na formação dos professores, enfatizando o como trabalhar a leitura e escrita musical a partir da prática musical. Os professores realizaram a leitura e a resenha de textos que tratavam especificamente desse tema. Além disso, planejaram e filmaram uma aula que abordou a leitura e a escrita musical no último bimestre de 2013. Acrescentamos que, conforme a necessidade, sempre discutimos o assunto

nas reuniões mensais. Essa aula filmada será analisada com a equipe pedagógica, como etapa da pesquisa de avaliação do processo.

Em relação à pergunta de número quatro, organizamos os comentários e observações realizadas pelo respondente sobre o ensino de música na EMM em três partes, as quais abordaremos passo a passo.

“Nosso trabalho articula formação docente, pesquisa e o ensino de música. Acho uma oportunidade fantástica para qualquer profissional ligado à música trabalhar em uma instituição como a nossa, pois temos uma atuação variada e que demonstra a possibilidade real de se fazer música imediatamente.”

Podemos observar que o respondente valeu-se do argumento de inclusão. Percebemos que o mesmo considerou a formação, pesquisa e ensino de música como partes integrantes de um todo, que seria o trabalho realizado na EMM.

Notamos que em muitas instituições educacionais e projetos, como o desenvolvido na EMM, não existe essa relação entre ensino, pesquisa e extensão. Podemos, contudo, afirmar que tal articulação ocorre de forma consistente na EMM, sendo um diferencial que contribui para que a formação docente seja significativa e de melhor qualidade.

Destacamos, também, que a relação entre ensino, pesquisa e extensão universitária corrobora o papel social da universidade, já que a extensão promovida é a ação da universidade, no caso a UFRJ, disponibilizando para o público de Manguinhos o conhecimento construído, fruto do ensino e pesquisa. Sobre o assunto, observamos no projeto da EMM que

[...] a avaliação dos métodos de ensino, especificamente, desenvolvidos na Escola de Música de Manguinhos, é feita através de pesquisa orientada pela coordenadora do projeto. Todos os docentes, que são alunos da UFRJ, desenvolvem pesquisas individuais, tendo suas classes como campo de pesquisa, visando avaliar a aplicação da metodologia de ensino coletivo de música, integrando procedimentos metodológicos formais, informais e não formais. Também neste exemplo, fica evidenciada a integração entre ensino, pesquisa e extensão (2013, p. 9).

Outra consideração a realizar, é o fato de o professor ter um contato direto com uma metodologia de ensino em que o fazer musical é valorizado, possibilitando ao aluno tocar coletivamente e de forma mais imediata, conforme abordou o respondente. Muitas vezes, nos cursos universitários, os alunos têm uma passagem rápida e até mesmo superficial por disciplinas que tratam da didática e das metodologias de ensino de música, ficando com lacunas, a esse respeito, em sua formação.

Ressaltamos que nas situações de estágio, em inúmeras situações, as experiências concentram-se somente em uma ou outra metodologia de ensino, ou então, de forma ligeira, passando por diversas metodologias possíveis de serem visualizadas. Constatamos que na



maioria dos momentos, os alunos atuam mais observando as aulas do que participando efetivamente.

Observamos, também, a relevância que esses cursos devem dar à formação musical dos licenciandos. Percebemos que as dificuldades que os mesmos possuem no emprego da metodologia de ensino coletivo são oriundas não apenas de limitações na formação pedagógica, mas também na formação musical. Valorizar o ensino dos conteúdos musicais e pedagógicos, nos cursos de Licenciatura é extremamente relevante, possibilitando a formação de docentes da área de música devidamente instrumentalizados para lidar com práticas coletivas.

Sendo assim, na EMM, o licenciando que entra para o projeto, inicia sua participação já atuando como docente, porém, com suas ações supervisionadas pelo apoio pedagógico e pela Coordenação Pedagógica. Além disso, ele tem a possibilidade de mergulhar numa metodologia de ensino que é valorizada pela academia e avaliada positivamente, tanto por professores, quanto por alunos.

Em relação aos alunos, especificamente, a metodologia adotada atende a uma das maiores necessidades dos que procuram estudar numa escola de música: tocar instrumentos, isto é, fazer música! Percebemos que o interesse pela teoria musical e outros conteúdos musicais existem em alguns alunos desde o início, em outros, surge gradativamente.

Para “encerrar” a discussão, cabe argumentar a favor de os cursos de formação de professores de música ampliem espaços que possibilitem o estudo e a aplicação prática de métodos de ensino coletivo, pois, observando o cotidiano, percebemos a pouca intimidade que os futuros professores possuem em relação ao assunto. Desta forma, acreditamos que a reprodução acrítica de métodos de ensino individual de música, transpostos para âmbitos coletivos, possa ser evitada.

“[...] O fato de as apresentações serem coletivas e com alunos dos diferentes cursos misturados oferece aos alunos uma chance de conhecer diferentes práticas musicais e cria um senso de cooperação entre professores e alunos [...]”

O convívio com as diferenças é uma constante na EMM. Essas mesclas podem contribuir para a formação de “alunos híbridos” do ponto de vista musical e cultural (CANEN, 2007). Lidar com a heterogeneidade não é tarefa fácil, mas cremos que os educadores, ou melhor, a escola, de forma geral, possa contribuir nessa direção.

Visualizamos que o contato entre diversos alunos proporciona aos mesmos “uma chance de conhecer diferentes práticas musicais”. Esse fato favorece a ampliação do senso estético dos alunos e isso é um dos objetivos desse projeto na comunidade, que é formar cidadãos mais completos em todos os sentidos, dentre eles, o estético. Como afirma Queiroz

(2004), devemos propiciar que os alunos conheçam e reconheçam diversos “sotaques culturais”. Esses “sotaques culturais” formam mundos musicais diferenciados (em sociedades diferentes e até numa mesma sociedade) nos quais os alunos devem aprender a conviver (QUEIROZ, 2004; QUEIROZ, 2005; PENNA, 2010).

Acreditamos, também, que o senso de cooperação traz crescimento mútuo, gerando aprendizado tanto para professores quanto para os alunos. Esse senso de cooperação gera uma integração social, que se constitui numa das funções da música, conforme Merriam (1964) e Sekeff (2007) descrevem:

“[...] Lamento que ainda tenhamos pouco apoio financeiro para nosso projeto, pois sei que se pudéssemos expandir nossos horários e dias, mais pessoas teriam interesse e possibilidade de participar da EMM.”

O apoio financeiro insuficiente também foi um fato apontado pela Coordenadora Administrativa da EMM, conforme comentado anteriormente. Cremos que já esgotamos essa questão, porém, vale destacar que a expansão dos dias e horários foi mencionada na análise dos questionários dos alunos e também na avaliação coletiva realizada com os alunos da EMM em outubro de 2013. Consideramos que isso é um aspecto positivo, pois mostra que os alunos desejam permanecer na EMM e dispor, também, de outras possibilidades, realizando outros cursos, ampliando assim, suas vivências e experiências musicais.

Cremos que com a existência de mais parcerias, poderemos contemplar ainda mais as necessidades dos alunos e as condições de trabalho dos professores, funcionários e demais sujeitos que atuam no projeto.

### **7.5 Considerações gerais sobre os argumentos: analisando distâncias e aproximações**

Apesar de termos analisado cada questionário individualmente, foi possível tecer algumas convergências nos argumentos dos representantes institucionais, as quais iremos comentar a seguir.

Sobre a importância da música para o indivíduo (pergunta de número um), as respostas dos representantes institucionais apontaram, de forma geral, que a mesma articula-se com cada pessoa de diferentes maneiras: do ponto de vista afetivo, sendo sua área de atuação profissional, gerando transformação, proporcionando experiências enriquecedoras e propiciando que pessoas tenham acesso a ela. Sendo assim, constatamos a forte presença da ligação de coexistência - interação entre ato e pessoa – nos argumentos dos respondentes, da mesma forma que ocorreu na análise dos questionários dos alunos e, também, dos professores.

Sobre a importância de ensinar música (pergunta de número dois), percebemos principalmente na fala da Chefe do Departamento de Educação Musical do CPEI e da Coordenadora Administrativa da EMM a ênfase em considerar que a música desenvolve o sujeito em todos os aspectos: físico, mental, emocional, social, cognitivo, profissional e cultural. A Coordenadora Administrativa apresenta algumas finalidades da música que estariam ligadas aos aspectos anteriormente elencados, valendo-se da metáfora “porta” reforçando que a música é um “condutor de possibilidades”.

A respeito dessa questão, lembramos que o membro do apoio pedagógico destacou a gratuidade do ensino da música na EMM, valendo-se da argumentação pragmática. O mesmo também defendeu a democratização do ensino da música.

Ficou evidente para nós, nas falas dos representantes, a preocupação em atender o aluno, de acordo com suas especificidades. Concordamos que devemos olhar o aluno integralmente, pensando nas diferenças que os mesmos possuem no nível socioeconômico, nos aspectos multiculturais envolvidos, no cognitivo (ritmos e níveis de aprendizado) e também nos aspectos afetivos (emocionais) envolvidos. Apesar de outros estudos apontarem para esse fato, não podemos cansar de repeti-lo, pois, a velocidade em que os calendários escolares caminham e a quantidade de conteúdos ou apresentações musicais que temos a cumprir, fazem, muitas vezes, que nos esqueçamos desse princípio de trabalho.

Outro aspecto, é que os argumentos reforçam a importância do ensino da música nas escolas e também em outros espaços. Esses argumentos nos levam a indagar se a música seria mais valorizada pela sociedade caso as pessoas soubessem da contribuição profunda e significativa que a música propicia aos indivíduos.

Acerca dos aperfeiçoamentos/sugestões de mudança (pergunta de número três), os aspectos destacados e comentados pela Chefe do Departamento de Educação Musical abordaram que ensino da música não deve estar desvinculado da experiência de vida do estudante e momento atual, que a prática musical não deve estar afastada da teoria musical e que o conteúdo não deve ser um fim em si próprio.

Destacamos que o primeiro e o terceiro aperfeiçoamentos apresentados também são enfatizados de forma constante na EMM, logo ambas as instituições acreditam que o ensino de música deva ser contextualizado. A única divergência em relação à EMM reside na metodologia de ensino, pois o Projeto Político-Pedagógico da mesma aponta para a priorização da prática antes da sistematização de conteúdos musicais, princípio que tem sido avaliado de forma positiva pelas pessoas envolvidas na EMM.

Creemos que o CPIO poderia experimentar a metodologia do ensino coletivo nas aulas, de forma mais densa, obviamente adaptando às condições do Colégio. Sabemos que alguns professores conhecem e aplicam tal metodologia, mas constatamos que a mesma não é assumida pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição. Acreditamos que tal metodologia poderia contribuir, de certa maneira, para a superação de algumas dificuldades descritas pela Chefe de Departamento do CPIO.

Sobre o aprimoramento proposto pela Coordenadora Administrativa da EMM, percebemos sua preocupação no atendimento das diversas demandas que os alunos possuem, que vão além do ensino de música. Como exemplos, ela observou que o local poderia oferecer atendimento psicológico, pedagógico e assistencial.

Em relação aos aperfeiçoamentos pedagógicos, de acordo com o membro do apoio pedagógico da EMM, a metodologia do ensino coletivo está mais bem assimilada pelo grupo de professores, todavia a relação entre teoria e prática musical nas aulas ainda é um desafio, sendo um aspecto a ser melhorado.

Em relação às observações livres e comentários gerais, constatamos que a falta de maior apoio financeiro inviabiliza que projetos como o da EMM atuem de forma mais ampla, contemplando as necessidades dos estudantes de forma mais global, oferecendo ensino de música com mais qualidade. Isso foi evidenciado tanto na fala da Coordenadora Administrativa da EMM, quanto na do membro do apoio pedagógico da referida instituição.

Observamos também que o diálogo é importante para o CPIO, tanto que a Chefe enfatizou constantemente as reuniões, encontros e colegiados que ocorrem no Departamento. Na EMM, apesar de não ter havido uma referência direta à reunião, a presente pesquisadora, que atua como membro do apoio pedagógico da EMM ressalta que, nesse local, o diálogo também é uma ferramenta preciosa para realizar acordos e renová-los, a fim de aprimorar o processo pedagógico realizado (OLIVEIRA, 2011a, 2011b).

Acreditamos que a escola deva ser um local privilegiado de interlocução e que somente através do diálogo o trabalho pedagógico pode crescer e se desenvolver. No entanto, não basta dialogar, deve-se agir, a partir de acordos concretizados. Creemos que o diálogo é um instrumento privilegiado para a negociação de distâncias apregoada por Meyer (2002). Admitimos que não é fácil dialogar, todavia se partirmos do pressuposto de que os acordos são provisórios e temporais, talvez isso atenuem parte dos conflitos e das resistências que muitas vezes existem na articulação entre alunos, professores e instituições de ensino.

## CONCLUSÕES

Este trabalho consistiu num estudo de caso de caráter qualitativo, que se propôs a investigar a natureza dos argumentos apresentados por discentes, docentes e representantes institucionais acerca da importância de ensinar e de aprender música.

Para tanto, os dados foram gerados por questionários que constaram de quatro perguntas abertas. Os locais de pesquisa foram: o Colégio Pedro II, mais precisamente o Campus São Cristóvão II (CPII), que é uma escola pública federal do município do Rio de Janeiro, e também a Escola de Música de Manguinhos (EMM), que é um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sobre os sujeitos da pesquisa, no CPII, tivemos a participação de oito alunos do 6º ao 9º ano do segundo segmento do Ensino Fundamental, sendo dois de cada ano que compõe esse segmento e também, a participação dos dois professores efetivos que ministravam aulas no referido segmento. Na EMM, tivemos também a participação de oito alunos do curso juvenil-adulto e a participação dos quatro professores licenciados que ministravam aulas para esses alunos. Os representantes institucionais selecionados para a pesquisa foram: a Chefe do Departamento de Educação Musical do CPII, a Coordenadora Administrativa da EMM e o membro do apoio pedagógico da EMM.

Quando necessário, os argumentos apontados pelos questionários foram articulados com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição e por outros documentos institucionais, como por exemplo, as portarias e ementas. Entendemos que a Projeto Político-Pedagógico representa a identidade institucional, indicando o tipo de cidadão que a mesma almeja formar, através do referencial teórico-metodológico, conteúdos e práticas propostas.

Realizamos um recorte no PPP do CPII, focando nossa análise no objetivo da instituição, no referencial teórico, nas ações metodológicas e nas competências de Educação Musical pretendidas para o segundo segmento do ensino fundamental. Como a EMM, é uma escola que trabalha somente com essa área de conhecimento, não precisamos realizar um recorte como o que ocorreu com o PPP do CPII, todavia nos concentramos no objetivo institucional, no embasamento teórico, nos princípios e na metodologia adotados nesse local.

A análise desses projetos permitiu reconhecer, nos textos dos mesmos, um potencial multicultural crítico. Além disso, há um destaque para a heterogeneidade dos alunos, para os aspectos sociais, políticos e culturais, para a contextualização das músicas a serem trabalhadas, para a atuação do professor como mediador, para a importância do diálogo,

dentre outros aspectos que foram abordados no quarto capítulo. Constatamos também que, embora havendo convergências e divergências, os objetivos das instituições tiveram um aspecto comum: a formação integral do cidadão e sua atuação consistente e ativa na sociedade.

Percebemos que a literatura da área de Educação Musical carece de produções que investiguem as situações de sala de aula a partir das vozes dos alunos, confrontando-as com a perspectiva dos docentes e da Instituição escolar. Em vista disso, a análise retórica fundamentada em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) aqui conduzida se mostrou de grande valia, pois sem esgotar as possibilidades de investigação, abre espaços para novas pesquisas.

Consideramos, pois, fundamental ouvir todas as contribuições que os oradores e auditórios partícipes de cada instituição têm a oferecer ao processo pedagógico. Além disso, consideramos que a Nova Retórica é uma ferramenta peculiar na apreciação dos argumentos orais ou escritos, pois os processos argumentativos desenvolvem-se de forma diferente das demonstrações, que já possuem etapas ou passos, que conduzem necessariamente a um desfecho esperado (OLIVEIRA, 2011). A Nova Retórica considera a ponderação, logo a análise retórica atua como um instrumento de mediação, com base no caráter verossímil dos argumentos apresentados por oradores e auditórios.

Observamos que as diversas reflexões que foram dirigidas à área da Educação Musical, também podem servir às demais áreas de ensino, apesar de a presente pesquisa não ter sido realizada com objetivos de generalização. Mesmo reconhecendo as peculiaridades de cada área de conhecimento, consideramos que os resultados obtidos podem ser relativamente aplicáveis a elas.

Consideramos que, a participação dos alunos nas aulas de música está em constante diálogo com o seu universo sociocultural, o que pode ser lido nas entrelinhas das falas deles, quando os mesmos abordam a importância da música para eles, a importância de aprender música na instituição da qual fazem parte e nas sugestões de mudança apresentadas.

O depoimento dos docentes revela aspectos de suas práticas em sala de aula, do apreço que possuem pela profissão e a importância atribuída à música e ao ensino da música, o que nos parece estar intimamente ligado ao conceito que os mesmos têm das funções sociais da música, aos usos e recursos da música e também a alguns princípios e diretrizes para o ensino da música propostos por Freire (2011).

A respeito da visão institucional, que certamente expressa interesses e ideologias subjacentes, acreditamos que esta é revelada, em parte, por seu Projeto Político-Pedagógico, abrangendo suas concepções e conteúdos, seus objetivos (que pretendem nortear os

professores). Consideramos também, que os representantes institucionais, que têm a função de garantir a integridade da proposta pedagógica junto aos sujeitos que coordenam, também revelam aspectos ideológicos implícitos.

A interpretação desses argumentos requereu não só o recurso a uma teoria que estude o campo da argumentação propriamente dita (PERELMAN, 2004; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011; MEYER, 2002), como também às contribuições dos autores do campo da Educação Musical (FREIRE, 2001, 2011; PENNA, 2010; QUEIROZ, 2003, 2004, 2005; SANTOS *et. al.*, 2011; SEKEFF, 2007), do currículo (MOREIRA E SILVA, 2011; MACEDO, 2003, 2004) e do multiculturalismo (CANEN, 2000, 2001, 2002, 2007; GONÇALVES E SILVA, 2002), que permitiram compreender melhor o contexto em que o texto ou discurso (argumentos sobre o porquê de aprender e ensinar música) é desenvolvido. Interpretamos as três diferentes visões abrangidas pela pesquisa, colocando-as frente a frente, nos valendo do referencial teórico adotado.

Analisando os questionários aplicados, constatamos que, há convergências, mas também divergências entre as vozes dos alunos, dos professores e da instituição, o que já era nossa expectativa. Sabemos que sempre haverá visões diferenciadas e, muitas vezes, antagônicas, pois a escola e, conseqüentemente, a aula de música fazem parte de uma realidade conflituosa, em que muitas distâncias são negociadas dia após dia. No entanto, ao buscarmos uma aproximação com esses conflitos, tentando compreendê-los, acreditamos ter alcançado percepções importantes para subsidiar a prática docente da área de Educação Musical.

Sobre a importância da música em sua vida (primeira pergunta do questionário), a maioria dos alunos evocou a ligação de coexistência, interagindo ato e pessoa, em sua argumentação (PERLEMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). De forma geral, os alunos pontuaram que, através da música, eles podem expressar emoções e que a mesma suscita sentimentos positivos e prazerosos. Percebemos, pelas respostas, que as emoções também podem ser acompanhadas de reações físicas, permitindo visualizar a presença da função de expressão emocional e também da música como recurso de expressão de sentimentos.

Vale destacar que dois alunos do CPII responderam a essa questão pensando na importância da Educação Musical e não na música de forma geral. Os que responderam de acordo com esse entendimento, consideraram que a música gera conhecimento, fato sobre o qual iremos discorrer posteriormente.

Observamos que alguns alunos justificaram a importância da música pensando nos fins que a mesma lhes proporciona, valendo-se assim, de uma ligação de sucessão, mais

precisamente a relação meio e fim. Houve menção à música como agente de transformação e de que através da música o indivíduo consegue pensar e até entender mais o que acontece ao seu redor. Ou seja, percebemos, por meio das falas, que a música é capaz de conscientizar os indivíduos de forma particular e coletiva, ampliando sua compreensão de mundo e gerando mudanças significativas nos diferentes aspectos da vida de um sujeito. Essas mudanças podem impulsionar ações que correspondem ao princípio de implicação política, de acordo com Freire (2011).

Ao serem perguntados sobre qual seria a importância de aprender música no local em que estudam (segunda pergunta do questionário), a maioria dos alunos utilizou a ligação de sucessão (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) para justificar sua resposta, mas também tivemos alunos que se reportaram ao fato de as aulas de música poderem contribuir para o desenvolvimento do indivíduo de modo pleno, ajudando os mesmos a se identificarem, a expandirem sua mente e conhecimento para o mundo, a sair da rotina e a relaxar, sendo uma ocupação prazerosa que ajuda a desenvolver a criatividade e a percepção. Sendo assim, constatamos que além da ligação de sucessão, foi evidenciada uma ligação de coexistência, a relação ato e pessoa na argumentação dos alunos.

De forma geral, os alunos do CPII consideraram que o ensino de música gera conhecimento, como por exemplo, sobre história da música e sobre teoria musical. Tal argumentação reforça nossa concepção de que Educação Musical não é mero passatempo, divertimento, entretenimento, preenchimento do tempo livre. Que a existência dela como componente curricular não tem como objetivo relaxar ou acalmar os alunos e que a mesma não constitui um instrumento para “servir” a outras disciplinas (exemplos: utilizar músicas para memorizar fórmulas de matemática e de física).

Concebemos que a Educação Musical é uma área autônoma que possui conhecimentos que buscam propiciar uma formação musical consistente, gerar reflexões críticas, contribuir para a transformação social, proporcionar um aprimoramento estético e oferecer uma visão de mundo singular, entre outras possibilidades.

Foi mencionado por três alunos (um do CPII e dois da EMM) que as aulas de música podem ajudar às pessoas que desejam atuar na profissão futuramente. Para nós isso foi um dado de extrema relevância, pois a música tem a função de transformar realidades, contribuindo para que haja uma mudança social efetiva na vida de um indivíduo. Infelizmente, enveredar por uma carreira de músico ou professor de música ainda é algo desvalorizado pela sociedade, principalmente se a formação for acadêmica (nossa opinião), no



entanto, temos que desfrutar do que a Lei 11.769/08 pode nos oferecer e lutar para que esse cenário se modifique.

Ao justificar o porquê de se aprender música na instituição, os alunos da EMM destacaram a boa relação que possuem com os professores, havendo também, elogios ao seu comprometimento e seriedade institucional. Os elogios são uma característica do discurso epidíctico.

Podemos perceber o quanto um ambiente solidário, afetivo e cooperativo pode favorecer a aprendizagem dos nossos alunos. Ou seja, como docentes, devemos pensar em nossa formação teórica e metodológica, mas também na formação “humana”, ou seja, em como tratar, cativar e seduzir nossos alunos para as aulas.

Dois alunos da EMM comentaram sobre a gratuidade, utilizando, dessa maneira, o argumento pragmático. A nosso ver, a gratuidade é uma das formas de democratizar o ensino de música. Atualmente percebemos que a gratuidade do ensino de música está mais presente nas escolas públicas regulares. Reiteramos que se a música é fundamental para o desenvolvimento pleno do ser humano, todos deveriam ter oportunidade de desfrutar de seus benefícios, não somente nas escolas públicas regulares, mas também em outros espaços de formação.

Em relação às sugestões de mudanças propostas (terceira pergunta do questionário), a maioria dos alunos do CPII utilizou o argumento de inclusão. De forma, geral a maior reivindicação dos alunos foi o desejo de que haja a presença de outros instrumentos musicais, além da flauta doce.

Vale ressaltar que tal fato também foi sublinhado pelos alunos em nossa pesquisa de dissertação que fora realizada nos anos de 2005 e 2006, com alunos da 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental, do CPII, que atualmente correspondem ao 4º e 5º anos do referido segmento. Na pesquisa, os alunos do 4º expressaram o desejo de se lidar com uma variedade de instrumentos, insistindo na vontade de aprender a tocá-los antes da 5ª ano. Na época, os alunos só tinham maior contato com instrumentos musicais, mais precisamente a flauta doce, a partir do 5º ano. Já os alunos do 5º ano, que já tinham o aprendizado de flauta doce, revelaram apreciar a aula de música por estarem aprendendo a tocar um instrumento, embora alguns criticassem o fato de ser a flauta doce o instrumento ensinado.

Em linhas gerais, as conclusões de nossa dissertação, apontaram para a necessidade de aproximar o dia a dia dos alunos, a música de fora da escola, com o que acontece nas aulas de música, valorizando e explorando mais a vivência cultural dos discentes, bem como

privilegiando o fazer música propriamente dito, priorizando o uso de instrumentos musicais em sala de aula.

Constatamos que essa situação se repetiu neste trabalho de pesquisa. Argumentamos em prol de que os alunos devam entrar em contato com uma variedade de instrumentos musicais desde que entrem na escola, no caso do CPII, desde a Educação Infantil. O trabalho com a percepção, criação e expressão musicais, por meio de experiências concretas com instrumentos e vozes, de maneira livre, é de fundamental importância no desenvolvimento da atenção, da percepção, da memória, da antecipação, da imaginação, da previsão, da organização, bem como na construção das competências exigidas pelo mundo atual: ler, interpretar, cantar, relacionar, contextualizar, antecipar, inferir, relacionar, organizar, todas elas encontram eco na Educação Musical.

O contato com uma variedade de instrumentos também propicia que os alunos lidem com novas experiências e possibilidades, dando condições para que eles manipulem materiais sonoros criativamente. Consideramos também que o professor pode, nessas atividades, trazer o universo cultural dos alunos para a sala de aula, revelando características da experiência musical dos mesmos, enriquecendo as atividades.

Ainda sobre a presença de instrumentos e a variedade deles nas aulas de música, sugerimos a possibilidade de serem realizadas excursões a escolas de músicas (inclusive a que o próprio CPII possui no *campus* Realengo), de ser cogitada a participação dos alunos em concertos dentro e fora da escola, de serem realizadas entrevistas com músicos convidados, que até poderiam realizar pequenas oficinas, no colégio, ou pelo menos, simples palestras. Tais sugestões também são aplicáveis aos alunos da EMM.

A nosso ver, as atividades descritas no parágrafo anterior poderiam contribuir, em certa medida, para que o aluno pudesse conhecer outros instrumentos diferentes daquele(s) que ele(s) conhece(m), ou toca(m) nas aulas de músicas. Claro que tudo conforme a análise e o planejamento conjunto da equipe de professores e o direcionamento do Coordenador Pedagógico e chefia do Departamento de Educação Musical da instituição.

Constatamos, ainda, que o Projeto Político Pedagógico do CPII não impede de forma alguma o contato com uma variedade instrumentos. Ele também não se opõe a que seja realizado o ensino sistemático de algum instrumento musical. Concluímos então, que o espaço que é dado aos instrumentos musicais em sala de aula é uma decisão metodológica de cada professor, embora caiba à referida instituição proporcionar aos professores as condições materiais e de planejamento para que essas práticas possam ocorrer.

Outro aspecto a destacar, é que percebemos, de forma geral, que os professores de música investem pouco na construção de instrumentos musicais. A nosso ver, essa atividade poderia dar um toque lúdico à aula, trabalhando o desenvolvimento da autonomia musical dos alunos, contribuindo para delinear sua identidade musical, possibilitando aos alunos explorar universos sonoros variados a partir de instrumentos construídos por eles mesmos. Porém, entendemos que trabalhar com a construção de instrumentos é um trabalho que exige uma formação docente adequado, um investimento de tempo e um planejamento bem estruturado para que não prejudique os alunos em relação às exigências que serão cobradas nos períodos de avaliação.

Ressaltamos que há alguns anos a EMM tinha um curso específico de construção de instrumentos. Inicialmente, percebíamos que os alunos não valorizavam o curso, pois não consideram que os instrumentos produzidos eram “instrumentos de verdade”. À medida que os instrumentos construídos passaram a ser incluídos nas práticas musicais e apresentações (internas e externas) realizadas na EMM, os alunos passaram a encarar o curso de construção de instrumentos com outro olhar, pois os instrumentos elaborados foram incorporados à realidade, sendo, desta forma, ressignificados.

Consideramos que a prática musical coletiva é de suma importância para o trabalho de Educação Musical. A nosso ver, tocar junto pode contribuir para que os alunos convivam melhor com diferentes auditórios, pois desenvolve o autoconhecimento e o respeito ao outro, além de favorecer a construção de laços de amizade e o compartilhamento de experiências diversificadas, gerando uma transformação interna (em suas emoções) e externa (ao seu redor, no meio que o cerca) do indivíduo.

Outras sugestões apontadas pelos alunos do CPII foram: dar espaço para a composição dos alunos, abordar os cantores da atualidade e o desejo de que as atividades tivessem maior interação com a música (tal fala nos sugeriu que algumas atividades fossem mais teóricas, sem ter uma vinculação com o fazer musical, como, por exemplo, apreciando a música ou executando-a) e trabalhar com a música dos indígenas, suas danças, entre outros.

Consideramos que as sugestões desses alunos enfocaram aspectos importantes que se coadunaram com os fundamentos dessa pesquisa: a abertura para as contribuições do auditório dos alunos, a valorização das suas culturas e também a de outros grupos e a articulação com as atividades de teoria musical geradas a partir do fazer musical (que, segundo nossa interpretação, o aluno chamou de “interação com a música”).

As sugestões de aperfeiçoamento dos alunos da EMM caminharam para outras direções. Os alunos da EMM mencionaram que a ênfase da escola é a prática instrumental,

logo, com base nas falas e nas nossas observações como membros do apoio pedagógico do local, percebemos que há um interesse dos alunos em relação a aulas que abordem a teoria musical, elementos de harmonia popular e até mesmo, morfologia. Também foi colocado pelos alunos que deveria haver uma metodologia voltada para o ensino acadêmico, para o ingresso em cursos superiores e técnicos em música, que a organização dos materiais da EMM e da comunicação entre os professores deveriam ser melhorados, e que poderia existir mais oferta de horários de uma mesma disciplina.

Observamos que os aspectos que mencionam a melhoria da comunicação dos docentes e a organização dos materiais estão constantemente na pauta das reuniões pedagógicas e com certeza serão sempre observadas até que haja o aperfeiçoamento desejado. Sobre a questão do aumento da oferta de horários, percebemos que as Coordenações Pedagógica e Administrativa estão atentas às demandas, buscando as soluções necessárias, na medida do possível.

A respeito das observações livres, apenas dois alunos do CPII trouxeram contribuições. Um aluno citou a questão de se trabalhar com músicas em inglês, já que os estudantes aprendem inglês (a referida disciplina é componente curricular do segundo segmento do ensino fundamental). Esse argumento ressalta a importância e a possibilidade (ou até mesmo a necessidade) de um trabalho interdisciplinar nas aulas de música. Outro aluno mencionou o fato de a flauta-doce ser o instrumento principal de trabalho, assunto sobre o qual já nos debruçamos.

Já os alunos da EMM fizeram destacaram outros aspectos: que há ótimos locais para apresentação, que os professores trabalham com alunos de diferentes níveis pensando sempre no equilíbrio do conhecimento, que a instituição é organizada e que os professores são acolhedores e amigos.

Dentre as observações realizadas por esses alunos, gostaríamos de enfatizar que trabalhar com alunos de diferentes níveis faz parte dos princípios adotados pela EMM e que as ações desenvolvidas também são subsidiadas pela Metodologia de Ensino Coletivo. Com base nessa proposta de trabalho, visualizamos, no dia a dia, um senso de cooperação entre os alunos, o aprender com o outro (através da imitação e do diálogo), o respeito às diferenças, propiciando, assim, um crescimento musical conjunto.

No capítulo de Metodologia, trouxemos algumas informações sobre como ambas as instituições conduzem seu momento de avaliação. Compreendemos que todos são capazes, mas que cada um tem um ritmo de aprendizagem. Pelo fato de os alunos não realizarem provas na EMM, aproveitamos o potencial de cada aluno no momento em que ele está.

Como já foi dito, os alunos do CPII são avaliados por meio de provas de instrumento musical e também por provas (testes, avaliações escritas). Consideramos que a prova delimita o tempo que o aluno tem para “conseguir”, a todo custo, dar conta dos conteúdos propostos. Destacamos que a equipe do *campus* SCII tenta auxiliar os alunos no que é possível, como por exemplo, na superação das dificuldades. Consideramos que o instrumento de avaliação na forma de prova sugere, indiretamente, que há uma homogeneidade no ritmo de aprendizagem dos alunos. Acreditamos que se o foco do trabalho fossem as apresentações, as heterogeneidades poderiam ser mais bem contempladas.

No CPII, que é uma instituição formal de ensino, as avaliações são reguladas por uma portaria<sup>24</sup> que define que todas as áreas de componente curricular devem fazer prova a partir do 4º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Antes disso, até o 3º ano do segundo segmento do ensino fundamental, os professores das disciplinas Educação Musical, Educação Física, Literatura e Artes não são obrigados a aplicar o instrumento de avaliação-prova, porém, isso não significa que os docentes não possam utilizá-la.

Até o 3º ano do segundo segmento do ensino fundamental, a avaliação dos alunos da disciplina Educação Musical é registrada num “mapão” de desempenho composta por descritores. Cada descritor é avaliado de acordo com a seguinte legenda: MB (muito bom), B (bom), R (regular) e I (insuficiente). Apresentamos um modelo desse “mapão” no ANEXO M (p. 358).

Acreditamos que uma ficha com descritores que incluíssem algumas competências elencadas e trabalhadas pela equipe de Educação Musical num determinado período, seria um instrumento de registro de avaliação interessante, que deveria permanecer nas disciplinas citadas anteriormente. Essa é uma discussão extensa pela qual não iremos enveredar. Vale lembrar, que o processo de avaliação que ocorre especificamente a partir do 6º ano na disciplina Educação Musical já foi descrito no capítulo de metodologia da pesquisa.

Constatamos que os alunos podem ter similaridades por integrarem uma mesma turma, cursando um mesmo ano escolar, mas não em relação ao ritmo de aprendizado, interesse nas aulas de música, culturas e identidades, pois os auditórios são heterogêneos.

Pensando individualmente, veremos que cada aluno tem um desenvolvimento musical específico. Ter um bom desempenho nas provas, alcançando a média proposta pela instituição

---

<sup>24</sup> Portaria N° 367, de 1º de março de 2007.

Disponível em:

<[http://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2007/Portaria\\_367\\_Diretriz\\_4\\_5\\_2007\\_Nucleo\\_Comum.pdf](http://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2007/Portaria_367_Diretriz_4_5_2007_Nucleo_Comum.pdf)>.

Acesso em: 26 fev. 2014.

(CPII) é um meio para que o aluno seja promovido para o ano seguinte, todavia, o instrumento “prova” não faz com que haja homogeneidade no grupo de alunos.

Refletindo sobre o porquê de se aprender e de se ensinar música, consideramos que a Educação Musical deve contribuir para que o aluno adquira uma postura frente ao público, que aprenda a se expressar publicamente, compartilhando um fazer musical. É claro que outras disciplinas também podem contribuir para que o aluno desenvolva essa competência e que isso poderia ocorrer de forma interdisciplinar.

Percebemos que, mesmo estudando em locais diferentes, os argumentos dos alunos de ambas as instituições sobre a importância da música não foi tão divergente. Observamos que ambos têm interesse em fazer música, mas também de ter acesso ao conhecimento teórico. A questão está na melhor metodologia para realizar a articulação entre fazer musical e a construção de conhecimentos teóricos. Sendo assim, cabe às metodologias de trabalho desenvolvidas nos dois locais de nossa pesquisa serem aprimoradas.

Contatamos também que ainda que os alunos tenham o domínio de algum instrumento musical de forma obrigatória pela escola, ou então, porque escolheram estudá-lo (num projeto como a EMM, por exemplo), ter contato com uma variedade de instrumentos é uma necessidade dos alunos tanto do CPII, quanto da EMM. Acreditamos que lidar com instrumentos diferenciados ampliará o desenvolvimento musical e a experiências estéticas dos alunos.

Tratando, neste momento, dos resultados gerados pelos questionários dos professores, constatamos que todos justificaram a importância da música para suas vidas interagindo ato e pessoa, ou seja, valendo-se da ligação de coexistência. Em linhas gerais, os mesmos apontaram que os atos relativos ao fazer musical permitiram que os mesmos se desenvolvessem integralmente como pessoa. Conceber a música para o desenvolvimento pleno do indivíduo é um objetivo que condiz com os propósitos do CPII e também da EMM.

Todos os professores destacaram que é importante lecionar música na instituição em que atuam. Os docentes do CPII enfatizaram que o ensino de música ministrado neste local é importante por ampliar a bagagem cultural dos alunos, por promover socialização, por possibilitar formas de expressão estética, estimulando a inteligência dos mesmos e a consciência social, histórica e cultural. Os aspectos apontados foram convergentes com o referencial teórico de nossa pesquisa de forma geral, evocando a relação meio e fim.

Já a maioria dos professores da EMM apontou que dar aulas na EMM tem sido uma oportunidade de enriquecimento profissional e pessoal. Houve também uma menção à

gratuidade (sobre a qual já discorremos neste texto) e também ao fato de a EMM possibilitar um trabalho em que a reflexão crítica está sempre presente.

A reflexão crítica, diretriz sugerida por Freire (2011) à Educação Musical, é importante para a concretização dos objetivos das duas instituições que é a formação de indivíduos conscientes de sua cidadania, sendo participativos na sociedade em que vivem. A reflexão crítica colabora com mudanças de cunho individual e coletiva, propiciando que os indivíduos ajam com responsabilidade, autonomia, ética e protagonismo.

A respeito das sugestões de mudança, os professores do CPII foram unânimes em sugerir que haja maior investimento na formação continuada do corpo docente. Sendo assim, com base nos argumentos dos professores do CPII e também da EMM, percebemos que, se o professor passar por uma formação acadêmica dotada de experiências ricas, diferenciadas e significativas, durante a licenciatura e também durante o exercício da profissão, isso servirá de subsídio e de inspiração para as ações desenvolvidas em sala de aula. Os docentes poderão compartilhar dessa vivência interessante e prazerosa com os alunos. Defendemos, assim, que haja a ampliação dos momentos e encontros que objetivam a formação continuada docente, pois urge que aperfeiçoemos nossas práticas!

Como sugestões de mudança, os professores da EMM apontaram que é necessário fortalecer a participação dos alunos e professores no espaço escolar, que é preciso ter mais momentos em que os aspectos pedagógicos do trabalho sejam discutidos e refletidos, que tanto as instalações, quanto a metodologia de trabalho devem ser melhoradas, que os alunos poderiam ser preparados para os testes de habilidade específica dos vestibulares e também para atuar em outros espaços não acadêmicos que envolvem a área musical (estúdios, pequenos shows com remuneração, entre outros). Consideramos que todas as sugestões foram válidas e coerentes.

É fundamental buscar estratégias para que os alunos interajam mais e participem mais do processo pedagógico desenvolvido na EMM. Para tanto, também deve ser ampliado o espaço de diálogo e argumentação. Apesar de concordar que os professores têm uma tarefa fundamental no incentivo dos nossos alunos, pensamos que a participação também deve ser fruto da vontade dos mesmos. Cada aluno constrói uma relação com o espaço no qual estuda, que difere de estudante a estudante, ou seja, cada discente teve um interesse específico ao ingressar nesse projeto.

O fato de os alunos avaliarem positivamente a EMM (em todos os anos de existência do mesmo) não implica que os mesmos sintam desejo de exercer maior protagonismo. Mesmo admitindo que os alunos podem não ter o desejo em atuar de forma mais direta e

participativa na EMM, continuamos acreditando que seria positivo que essa representação fosse organizada e consolidada, a fim de que as possibilidades dos alunos sejam ampliadas.

Com certeza podemos afirmar que é objetivo da EMM ampliar os momentos de discussão sobre os aspectos pedagógicos e metodológicos que envolvem o trabalho, pois entendemos que nossas práticas devem ser permanentemente avaliadas. Entendemos que o aprimoramento deve ser proporcionado pela Coordenação Pedagógica da EMM, mas também deve ser fruto do interesse do professor (trataremos melhor sobre esse assunto, posteriormente).

As instalações precisam ser melhoradas, porque a EMM cresce a cada dia e, para que tal melhoria ocorra, o projeto necessita de mais instituições parceiras. Tal busca está sendo conduzida pelas Coordenações Pedagógica e Administrativa da EMM, mas acrescentamos que não podem ser quaisquer parcerias, mas sim aquelas que sejam adequadas com os princípios identitários institucionais.

Ampliar a oferta das possibilidades de mudança social dos alunos através da inserção em cursos universitários da área de música, ou em meios musicais não acadêmicos, é uma sugestão interessante. Ressaltamos que a disciplina Escuta, Escrita e Leitura Musical foi criada, inclusive, pensando na preparação dos alunos para os vestibulares e que a equipe pedagógica tem pensado no delineamento e no aperfeiçoamento desse trabalho.

Visualizamos nas observações livres o quanto a estrutura organizacional e os recursos materiais oferecidos pelo CPE foram elogiados, permitindo que identificássemos o emprego de um discurso do gênero epidíctico. Consideramos que ter uma estrutura de trabalho adequada colabora e muito com a qualidade do trabalho desenvolvido, mas, destacamos que os aspectos organizacionais e materiais devem caminhar lado a lado com a capacitação docente, isto é, ao incentivo à pesquisa, aos incentivos a prosseguir com os estudos, à promoção de encontros para troca de experiências e realização de cursos de formação, entre outras iniciativas.

Apenas dois professores da EMM incluíram observações livres em seus questionários. Eles enfatizaram o quanto trabalhar nesse local tem contribuído para sua formação docente, fato que reforça o que afirmamos anteriormente, sobre a necessidade de um investimento permanente na formação dos professores no decorrer da trajetória da licenciatura e também quando já inseridos no mercado de trabalho.

Observamos que essa formação docente não é de responsabilidade única e exclusiva da instituição, mas também do próprio indivíduo, pois a nosso ver, optar pela profissão de professor é saber uma das condições essenciais será buscar atualização constante. Partimos do



pressuposto de que o conhecimento é dinâmico, logo, entendemos que a pessoa que lida diretamente com o conhecimento também deve buscar esse dinamismo.

Assim como foi constatado nos questionários dos alunos e dos professores, a maioria dos representantes institucionais também se valeu da interação ato e pessoa ao justificar a importância da música na sua vida. Para eles a música é importante por ser uma forma de expressão que pode ser captada por todos, que transforma e enriquece o indivíduo (Chefe do Departamento do CPII), por que seu desejo de aprender música foi realizado na vida dos que se aproximam da EMM (Coordenadora Administrativa) e por ser uma das facetas mais importantes da sua vida do ponto de vista afetivo e profissional (membro do apoio pedagógico da EMM). Constatamos que os argumentos, de forma geral, convergiram para a valorização do desenvolvimento global do ser humano.

Sobre a importância da música em cada instituição, a Chefe do Departamento de Educação Musical do CPII salientou que a música desenvolve o ser humano em todos os seus aspectos. A Coordenadora Administrativa da EMM observou que a música abre portas, sendo uma condutora de possibilidades, evocando a relação meio-fim. Já o membro do apoio pedagógico da EMM destacou a gratuidade, como forma de democratização do ensino de música a todos, valendo-se da argumentação pragmática.

Sobre as sugestões de aperfeiçoamento, a Chefe do Departamento de Educação Musical do CPII abordou que todos nós devemos estar em permanente transformação. Ela também mencionou a respeito da contextualização que o trabalho deve ter, que as aulas de música devem estar associadas às experiências de vida dos alunos, que os conteúdos não devem ter fim em si mesmos e que a prática musical não deve estar desvinculada da teoria musical.

Constatamos que a contextualização do trabalho e a aproximação com as vivências dos nossos alunos são aperfeiçoamentos importantes, que também são incentivados na EMM. Todavia, o argumento da Chefe do Departamento nos sugeriu que há uma diferença entre as metodologias de trabalho do CPII e na EMM em relação à articulação teoria e prática instrumental. No CPII, aparentemente, o trabalho teria como ponto de partida, os conteúdos teóricos, para depois haver maior investimento na prática musical, ou então, que essas duas vertentes seriam trabalhadas paralelamente. Na EMM, o investimento inicial é na prática instrumental, pela imitação, oferecendo informações básicas. Gradativamente, são oferecidas informações teóricas. Ressaltamos que nosso intuito não foi de estabelecer uma hierarquia entre essas abordagens, mas sim, de confrontar as perspectivas metodológicas.

A Coordenadora Administrativa da EMM traz uma contribuição importante, que é o fato de atendermos nosso aluno em outros aspectos, além da prática musical. A EMM tem se preocupado, fundamentalmente, com os aspectos cognitivos, pedagógico, todavia, com base na mesma, há outros aspectos que poderiam ser contemplados: o psicológico e o assistencial. Consideramos que o desenvolvimento pleno do aluno envolve muitos aspectos, todavia, para atendê-los, a EMM precisaria de mais recursos financeiros para contratar profissionais na área, conseguir um espaço adequado para o atendimento e materiais necessários.

O membro do apoio pedagógico da EMM comentou que os professores já estão compreendendo de melhor forma a metodologia do ensino coletivo, todavia, mas ainda apresentam dificuldades relativas à articulação da prática musical com a teoria musical. Cremos que a dificuldade esteja em como sistematizar os conteúdos musicais a partir da prática musical e que, gradativamente, essa dificuldade está sendo superada devido à formação e ao acompanhamento que a equipe pedagógica tem realizado com o grupo de professores, o que inclui a leitura de literatura sobre o tema.

Em relação às observações e comentários livres, a Chefe do Departamento de Educação Musical do CPII descreveu que sua função é de dinamizar e articular ações. Ressaltamos que essas ações são integradoras e voltadas para a capacitação do corpo docente. Ela destaca a importância das reuniões, dos encontros, dos colegiados, dos projetos musicais desenvolvidos pelos professores e da integração com outras instituições. Com base em sua fala, entendemos que esses momentos propiciam uma troca de experiências ricas, diálogos fecundos, cursos de formação/capacitação, auxiliando no aprimoramento individual e coletivo do docente. Propiciar espaço para o diálogo suscita um ambiente argumentativo e de negociação de distâncias sobre as diversas opiniões a respeito do trabalho realizado e também a interação entre as culturas dos professores.

A Coordenadora Administrativa da EMM ressalta como a escola é valorizada pela comunidade, pelos alunos e familiares, e que a mesma possui um ambiente de solidariedade. Com certeza, o espírito solidário é vital para que os alunos se sintam acolhidos, respeitados e encorajados a transformarem suas vidas através da música. A Coordenadora Administrativa e o membro do apoio pedagógico da EMM foram convergentes ao apontar que seria necessário maior apoio financeiro (outras parcerias) que pudessem ajudar a contemplar ainda mais as necessidades dos nossos alunos. Segundo nossa opinião, a solidariedade é fundamental para que haja um espaço promissor de argumentação e de diálogo entre culturas diferenciadas presentes na EMM.

Por fim, o membro do apoio pedagógico da EMM aborda a relação entre ensino, pesquisa e extensão que ocorre nesse local. Tal fato contribui para que o docente seja mais bem preparado, beneficiando-se de uma formação docente mais sólida e diferenciada. Essa argumentação foi tipificada como pragmática (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Além disso, o mesmo destaca os momentos das apresentações públicas, como uma oportunidade de os alunos conhecerem práticas musicais diferentes, atuando de forma colaborativa com outros alunos e também, com os professores. Constatamos que o depoimento do respondente apresentou os aspectos positivos que a EMM tem, tanto na vida dos professores como na vida dos alunos.

Pensando nos dois locais de ensino e aprendizagem de música, constatamos que todos os alunos são capazes de aprender música com qualidade, independentemente do caminho metodológico adotado, seja numa escola de ensino regular como o CPII, ou num projeto que oferece cursos livres bimestrais, como a EMM. É claro que o aprendizado de música com qualidade também dependerá do acúmulo de experiências que tiverem ao longo da vida e também do interesse, da motivação e da dedicação de cada estudante.

Além disso, consideramos vital que surjam pesquisas que se proponham a comparar instituições com características diferenciadas em relação ao ensino de música. Consideramos que esse “confronto” pode render bons frutos para o crescimento do trabalho em ambas as instituições, gerando também aperfeiçoamento da prática docente.

Concluimos também que os intercâmbios institucionais poderiam propiciar momentos interessantes de formação continuada dos docentes, pois compartilhar experiências com outros professores, mergulhando num outro local de ensino, visualizando outros entendimentos e propostas de trabalho são ações que podem desencadear reflexões importantes e mudanças significativas em sua atuação individual e coletiva.

Consideramos que um dos pontos mais valiosos da pesquisa foi apontar para a importância que docentes, discentes e representantes institucionais atribuem ao ensino/aprendizado da música, bem como a necessidade de os mesmos se ouvirem entre si. Tais percepções são importantes para que se negocie uma proposta pedagógica que emane da coletividade, dando abertura à contribuição de todos e propiciando flexibilidade para a execução do trabalho.

A investigação dos argumentos de alunos, professores e representantes institucionais também nos permitiu perceber alguns “princípios” sobre a negociação de distâncias. Destacamos que tais “princípios” não consistem em prescrições, mas em sugestões que podem

suscitar reflexões. Consideramos que os mesmos também podem ser aplicados no espaço escolar, não somente nas aulas de música, mas em quaisquer aulas.

Ressaltamos, ainda, que nosso intuito é de poder refletir com maior profundidade sobre esses “princípios” em pesquisas futuras. Sendo assim, o que apresentaremos, nesta parte da conclusão, é fruto de um pensamento (uma elaboração) inicial.

Constatamos, no dia a dia, que nem sempre os diferentes oradores e auditórios estão interessados em iniciar um diálogo. Dessa forma, como primeiro “princípio”, acreditamos que, para que exista negociação de distâncias, é fundamental haver uma predisposição dos indivíduos ao diálogo, isto é, o auditório deve ter o desejo de minimizar a distância que o separa do orador. De acordo com a nossa concepção, caberá ao orador tentar identificar se há essa predisposição ou não.

Nesse sentido, é essencial que os diversos objetos de acordo, ou seja, as condições prévias que permitem iniciar um processo argumentativo, sejam conhecidos e respeitados. Por exemplo, se um auditório de alunos aprecia um determinado gênero musical, possivelmente não conseguiremos iniciar um diálogo com o mesmo criticando esse gênero, pois, não haverá a adesão inicial para prosseguirmos a argumentação.

Quando não há essa predisposição, cremos que seja função do orador seduzir o auditório, persuadindo-o sobre a importância de discutir um determinado assunto. Assim, entendemos que o orador deva criar a necessidade do diálogo, tentando mostrar o quanto se pode avançar em relação a um assunto em questão por meio dessa prática. Em inúmeras situações, podemos perceber o desinteresse dos auditórios em dialogar, por considerarem que o mesmo não traz resultados, que as discussões não chegam a lugar nenhum, que seria apenas um momento de questionamento pelo questionamento.

Afirmar que “o diálogo é importante” tem-se tornado um bordão na educação, porém, acreditamos que falta uma melhor compreensão do que seja significa tal ação. Reiteramos, então, que dialogar não implica “não sistematizar” algumas decisões. Muitas vezes temos banalizado tal ação por considerarmos que o diálogo implica uma situação confusa e desorganizada. Compreendemos que não é qualquer troca de palavras que pode ser considerada diálogo. Para nós, o diálogo consiste numa interação de argumentos que almeja alcançar algum entendimento.

A perspectiva de diálogo não pode ser unilateral. Caso o auditório se sinta “obrigado” a dialogar, corre-se o risco de a discussão ser um momento “teatral”, dotado de artificialidade, no qual muitas palavras são ditas, mas as distâncias que separam orador e auditório ainda permanecem (OLIVEIRA, 2011a). Percebemos que em, algumas situações, as práticas

dialógicas são realizadas de modo mais positivo e satisfatório fora do ambiente escolar, isto é, no dia a dia, em outros espaços de convivência. Segundo nossa opinião, caberá ao orador estimular e incentivar que essas práticas dialógicas ocorram na escola.

Como segundo “princípio”, não podemos nos esquecer de que os auditórios e oradores são heterogêneos. Não devemos permitir que a heterogeneidade se torne um problema, gerando ou reforçando incompatibilidades, mas que a mesma seja uma aliada. Sendo assim, é fundamental que o orador procure conhecer os auditórios com os quais lida (seu meio sociocultural, suas características, seus interesses) e busque também o seu autoconhecimento. Para nós, um bom orador é aquele que tem a capacidade de equilibrar e ponderar suas habilidades e limitações e a de seu auditório, articulando-as da melhor maneira possível. Consideramos que tais ações podem fazer toda a diferença no diálogo.

Creemos que o professor, ao exercer o papel de orador, deve estar atento a essas ações e que, em certas situações, ele deve se preparar antes de iniciar uma discussão. A tomada de consciência a respeito das características, qualidades e limitações pessoais (desempenhando o papel de orador) e do outro (desempenhando o papel de auditório) pode subsidiar o desenvolvimento da argumentação. Oradores e auditórios podem se diferenciar em muitos aspectos, porém entendemos que esses, ao invés de se confrontarem, podem se complementar de modo positivo, trazendo riqueza ao processo argumentativo.

Como terceiro “princípio”, entendemos que é necessário promover a alternância quanto a quem se coloca como orador e como auditório. Tal alternância pode ser vista como inversão de papéis entre quem argumenta (orador) e quem avalia tais argumentos (auditório). Acreditamos que, no processo argumentativo, não se deve priorizar uma única voz, pois todos os envolvidos no diálogo têm algo a acrescentar. Uma pessoa, ao desempenhar a função de orador, deve incentivar que os auditórios deem sua opinião, que participem, apresentando suas contribuições e sugestões, tentando minimizar, na medida do possível, as distâncias existentes.

Compreendemos que o orador é o mediador e o condutor do processo argumentativo, todavia, muitas vezes é o auditório quem elenca as prioridades a serem abordadas numa discussão. Podemos exemplificar pensando numa situação em que o professor (exercendo o papel de orador) deseja discutir com os alunos o desinteresse deles em aprender flauta-doce. No entanto, o grupo de alunos pode elencar outros desinteresses, encaminhando a discussão para outras direções.

Creemos que priorizar a argumentação de um tipo de orador ou auditório, seja o dos alunos, seja o dos docentes ou o da instituição escolar, não propiciará uma construção

pedagógica condizente com as perspectivas educacionais que valorizam a cultura em sua diversidade, que valorize a participação de todos os envolvidos na prática educacional, sem desconhecer seus conflitos e contradições, de forma a alcançar uma efetiva negociação no cenário escolar.

Como quarto “princípio”, devemos ter a clareza de que os acordos são temporais, ou seja, que os mesmos podem ser renovados, desde que auditório e orador desejem reabrir a discussão sobre determinado tema ou assunto. Consideramos que esse aspecto é algo fundamental, pois muitas vezes a interlocução é impedida pelo fato de se acreditar, equivocadamente, que os acordos devam ser rígidos, engessados e inflexíveis. Acordos renováveis permitem, em certa medida, que todos os envolvidos no processo educativo possam ter suas necessidades atendidas. Sendo assim, consideramos que não há vencedores ou perdedores no processo argumentativo.

Como quinto “princípio”, também é importante perceber que há um tempo para a definição desse acordo. Sobre o assunto, Perelman (2004) nos apresenta a metáfora “prensa do tempo”, ou seja, mesmo mediante assuntos polêmicos, deve haver um limite para os questionamentos sobre um determinado assunto ou questão, pois decisões precisam ser tomadas e ações implementadas, mesmo que futuramente venham a ser revistas. Segundo nossa percepção, esse “princípio” é um desafio no processo argumentativo. Discussões longas e sem prazos para “encerrar” não levam a lugar nenhum, podendo ocasionar desconforto e desinteresse.

Como último “princípio”, acreditamos que a negociação de distâncias pode implicar em mudança de atitude: ouvir o outro, tendo apreço por suas opiniões; respeitar as decisões acordadas; ceder quando for preciso; e interpretar um fato, assunto ou fenômeno sob um prisma diferenciado. Sabemos que negociar distâncias pode ser um momento de tensões, contradições e até mesmo de simulações, mas reconhecemos que a mesma pode gerar transformações individuais e coletivas.

No processo de negociação, as distâncias podem ser ampliadas ou reduzidas, isso dependerá da articulação dos argumentos promovida pelo orador e auditório. Então, cremos que a negociação de distâncias pode acarretar soluções plausíveis (razoáveis) para os diversos conflitos, mas não impede que, infelizmente, uma discussão possa ser encerrada de outras maneiras, como, por exemplo, usando a violência.

Sendo assim, entendemos que a negociação de distâncias é uma ferramenta que pode ser bem sucedida, mas também pode ser falível, pois, em inúmeras situações no dia a dia escolar, temos que tomar decisões que não podem esperar. O sucesso da negociação de

distâncias também depende do tempo disponível para o diálogo e da habilidade de quem a utiliza.

Sabemos que dialogar e negociar não são tarefas fáceis, mas entendemos que, através de tais ações, podemos traçar um planejamento conjunto e avaliar as aulas, revelando, dessa maneira, possíveis pontos de equilíbrio (não um consenso) entre os argumentos dos alunos, dos professores e da instituição.

Por fim, almejamos que as aulas de música possam ser momentos prazerosos de enriquecimento estético e que tanto alunos quanto professores possam desenvolver-se plenamente, a cada dia, por meio delas, seja aprendendo ou ensinando música, em qualquer ambiente de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo. *O Ensino de Música como resgate de identidade social*. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>>. Acesso em: 02 fev. 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Estudo de caso, uma alternativa de pesquisa em educação. In: SILVA, Circe Mary Silva da; SANTOS-VAGNER, Vânia Maria; MARCILINO, Ozirlei Teresa; FOERSTE, Erineu (Org.). *Metodologia da Pesquisa da Educação do Campo*. Vitória: UFES, 2009. Disponível em <<http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/metodologia.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- ANTUNES, Celso. *Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.6, p. 73-85, set. 2001.
- BLACKING, John. *How music is man?* 5. ed. London: Universit of Washington Press, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Música, cultura e experiência*. Tradução de André-Kees de Moraes Schouten. São Paulo: Departamento de Antropologia/FFLCH/USP, 2007, p. 201-218.
- BLOG DO ESPAÇO CASA VIVA. Disponível em <[http://redecap.org.br/blogcasaviva/?page\\_id=348](http://redecap.org.br/blogcasaviva/?page_id=348)>. Acesso em: 16 jan. 2014.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*, 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79.
- \_\_\_\_\_. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI, 2003
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2014.



BRASIL. Presidência da República. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

\_\_\_\_\_; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, jun./jul. 2001.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.

CARVALHO, Livia Marques. Quem ensina arte nas ONGS? In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Org.). *Contexturas: o ensino de artes em diversos espaços*. João Pessoa: Editora Universitária /UFPB, 2005.

CARVALHO, M. V. A. *A música e a luta ideológica*. Lisboa: Estampa, 1976.

CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político-Pedagógico*. Brasília: Inep/MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria N° 71, de 12 de janeiro de 2012. Redefine as atribuições dos Chefes de Departamentos Pedagógicos e dos Coordenadores Pedagógicos/ Responsáveis por Coordenação Pedagógica de Disciplina do Colégio Pedro II. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/pdf/proen/portarias/2012/Portaria\\_Chefe\\_Depto\\_71\\_2012-1.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/pdf/proen/portarias/2012/Portaria_Chefe_Depto_71_2012-1.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria N° 1002, de 30 de maio de 2012. Cria a Escola de Música do Colégio Pedro II, institucionaliza o Espaço Musical e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/pdf/proen/portarias/2012/Portaria\\_1002\\_2012\\_ESCOLA\\_MUSICA.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/pdf/proen/portarias/2012/Portaria_1002_2012_ESCOLA_MUSICA.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria N° 2066, de 18 de novembro de 2013. Extingue a função de Coordenador Pedagógico de Série no âmbito dos *Campi* II e III. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2013/nov/PORTARIA\\_N\\_2066-2013.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2013/nov/PORTARIA_N_2066-2013.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria N° 367, de 1° de março de 2007. Estabelece a Diretriz de Avaliação do Ensino nº 07/9394/96 – Unidades Escolares I \_ Ensino Fundamental, que regula o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos 4° e 5° anos do Ensino

Fundamental, no ano letivo de 2007, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2007/Portaria\\_367\\_Diretriz\\_4\\_5\\_2007\\_Nucleo\\_Co mum.pdf](http://www.cp2.g12.br/UAs/se/portarias/2007/Portaria_367_Diretriz_4_5_2007_Nucleo_Co mum.pdf)>. Acesso em: 26 fev. 2014.

COLÉGIO PEDRO II. Programa de Residência Docente. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Espaço Musical do Colégio Pedro II – *Campus São Cristóvão II*. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/musica/pagina\\_nova/breve\\_historico/Espaco\\_Musical\\_Sao\\_Cristovao\\_II\\_dez2013\\_1.pdf](http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/musica/pagina_nova/breve_historico/Espaco_Musical_Sao_Cristovao_II_dez2013_1.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2014.

CORRÊA, Bruno D'Antonio. *Educação Musical e Educação Popular: consonâncias e dissonâncias*. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, Márcia Victório de Araújo. *Música religiosa: som de memória ou memória do som? Um estudo das relações entre educação, religião e música na Igreja Presbiteriana do Brasil no Presbitério do Rio de Janeiro*. 1994. 191 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1994.

CRUVINEL, Flavia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. Universidade Federal de Goiás. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiás. *Anais...* Goiás: ENECIM, 2004. p. 30-36. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE, Mônica de Almeida. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. 2004. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

FERRARI, Elza de Lima. *Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do Ciclo II do Ensino Fundamental*. 2007. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. São Paulo: Círculo do Livro, [s.d.].

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Vanda Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, p. 69-72, set. 2001.

FREIRE, Vanda Bellard. *Horizonte da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. *Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música*. 2. ed. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.

\_\_\_\_\_; CAVAZOTTI, André. *Música e pesquisa: novas abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Capital cultural versus dom inato: questionando sociologicamente a trajetória musical de compositores e intérpretes brasileiros. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 79-97, jun. 2008.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of cultures*. London: Hutchinson, 1975.

GHANEM, Elie. In: ARANTES, Valéria (Org.). Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 93-124.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn: a way for music education*. London and New York: Ashgate Press, 2005.

INTERLÚDIO: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, ano 1, n.1, 2010.

KOELLREUTTER, H. J. *Terminologia de uma nova estética da música*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1990.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. *Metáforas, labirintos e hipertexto*. Disponível em: <<http://etic2009.files.wordpress.com/2009/09/marcio-silveira1.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Renato José de. Argumentação e Educação: da ágora às nuvens. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de (Org.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, 2003/2004.

MASLOW, A. H. *The psychology of Science*. Chicago: Henry Regnery Company, 1969.

MENEZES, Andréa Penteado de. *O argumento do auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de arte em suas escolas?* 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MEYER, Michel. *Questões de linguagem, retórica, razão e sedução*. Lisboa: Edições Setenta, 1998.

\_\_\_\_\_. *Qu'est-ce que l'argumentation?* Paris: Vrin, 2005.

\_\_\_\_\_. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. A problematologia como chave para a unidade da retórica. In: MEYER, Michel; CARRILHO, Manuel Maria; TIMMERMANS, Benoit. *História da Retórica*. Lisboa: Temas e Debates, 2002. p. 265-298.

MORAES, Renato. *De Beethoven, rock e a beleza*. Disponível em: <<http://www.dicta.com.br/de-beethoven-rock-e-a-beleza/>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

MORETO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. *O enigma do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, Lya Celma Pierre de. *Avaliando a Escola de Música de Manginhos/RJ através das diferentes perspectivas dos envolvidos*. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NETTL, Bruno. *The Study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.

OLIVEIRA, Enaldo Antonio James. *O ensino dos instrumentos de cordas: reflexão e prática*. 1998. 202 f. Mestrado (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Renato José de. Modernidade e escola: contribuições da retórica para pensar a ação educativa. In: Colóquio Franco Brasileiro de Filosofia da Educação, 4., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2008. p. 1-14.

OLIVEIRA, Renato José de. *A nova retórica e a educação: as contribuições de Chaim Perelman*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2010.

\_\_\_\_\_. *A ética no discurso pedagógico da atualidade*. Niterói: Intertexto, 2011a.

\_\_\_\_\_. A Nova Retórica, a problematologia e a educação. In: LEMBRUGER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de (Org.). *Teoria da Argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011b. p. 91-106.

\_\_\_\_\_; CANEN, Ana; FRANCO, Monique. Ética, multiculturalismo e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 113-126, jan./abr., 2000.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 7-16, set. 2005.

\_\_\_\_\_. *Música(s) e seu ensino*. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PERELMAN, Chaim. *The realm of rhetoric*. Tradução de William Kluback. Notre Dame: Notre Dame University, 1982.

\_\_\_\_\_. *Retóricas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas Lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PORTAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO COLÉGIO PEDRO II. Disponível em: <<http://www.portaledumusicalcp2.mus.br/>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. *A educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: uma reflexão sobre as contribuições do estudo etnomusicológico para a área de educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ANPPOM, 2003. p. 772-779. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, p. 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.

READ, Herbert. *As origens da forma na arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGUES, Társilla Castro. *O ensino coletivo: uma alternativa de ensino aplicada aos instrumentos de cordas friccionadas*. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2483/1812>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da educação musical*, Porto Alegre, p.7-112, jun. 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.); DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; ALFONZO, Neila Ruiz. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. Para que escrevam suas próprias histórias: a propósito da apresentação do livro. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.); DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; ALFONZO, Neila Ruiz. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 13-30.

\_\_\_\_\_. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamentos e prática. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.); DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; ALFONZO, Neila Ruiz. *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 165-210.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica na organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: MC Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 174-194.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008*. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento*. Educação e Realidade, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 26, n.1, p. 13-32, 2001.

STAKE, R. Qualitative case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The Sage handbook of qualitative research*. 3. ed. London: Sage Publications, 2005. p. 443-466.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. *Relações entre os critérios de avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical*. 2001. 246 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

\_\_\_\_\_. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 77-84.

TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 75-84.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria (Org.). *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Pró-reitoria de extensão. *Projeto Político-Pedagógico da Escola de Música de Manguinhos*. Rio de Janeiro, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p. 59-102.

\_\_\_\_\_. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago 2002.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## ANEXOS

## ANEXO A – Parecer da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do CPII



COLÉGIO PEDRO II  
PROPPG - PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Processo nº 23040.00158/2013-31

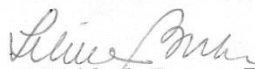
**PARECER**

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa “Ensinar e Aprender Música: negociando distâncias entre os argumentos de professores, alunos e instituições de ensino”, a ser elaborada por HELEN SILVEIRA JARDIM, sob a orientação do Professor Doutor Renato José de Oliveira, como parte dos requisitos para o Programa de Doutorado em Educação do PPGE/UFRJ, conta com a aprovação desta Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação para sua realização no Colégio Pedro II.

O projeto será desenvolvido no *Campus* São Cristóvão II do Colégio Pedro II, com aquiescência da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação dessa Instituição, e abará o uso de questionários e entrevistas a alunos e professores. O pesquisador se compromete a solicitar autorização para uso de informações e imagens obtidas dos participantes, preservar a identidade dos mesmos e da Instituição na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

Conforme Termo de Compromisso assinado no requerimento, deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, como também fazer a entrega de 2 (duas) cópias do material conclusivo (tese) referente à pesquisa realizada em nossa Instituição.

Rio de Janeiro, 28 de Janeiro de 2013.

  
Professora Neide da Fonseca Parracho Sant'anna  
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação do Colégio Pedro II



Fundado em 2 de dezembro de 1837



## **ANEXO B – Modelos de autorização para realização da pesquisa na EMM: Coordenação Pedagógica e Coordenação Administrativa.**

### **SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE TESE**

Venho através desta, solicitar autorização para realizar a pesquisa de tese intitulada “*Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino*” sob orientação do professor Renato Oliveira na Escola de Música de Manguinhos (EMM). A pesquisa integra o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O objetivo geral da pesquisa consiste em realizar uma análise dos argumentos apresentados por alunos, professores e instituições de ensino (Colégio Pedro II e Escola de Música de Manguinhos) em relação a duas perguntas centrais: por que aprender e por que ensinar música?

A pesquisa envolve questionários com professores e alunos. Neste momento, estamos na fase da pesquisa da aplicação dos questionários-piloto, a fim de aprimorar o instrumento de aplicação final. Os questionários serão aplicados a aproximadamente 10 alunos que já cumpriram 6 módulos (um ano e meio) na Escola de Música de Manguinhos.

A pesquisadora compromete-se a informar permanentemente as etapas da pesquisa, a enviar a autorização de participação para alunos/responsáveis e a compartilhar os resultados obtidos com a presente pesquisa.

Rio de Janeiro, 19 de abril de 2013

*Helen Silveira Jardim*

### SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE TESE

Venho através desta, solicitar autorização para realizar a pesquisa de tese intitulada “*Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino*” sob orientação do professor Renato Oliveira na Escola de Música de Manginhos (EMM). A pesquisa integra o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O objetivo geral da pesquisa consiste em realizar uma análise dos argumentos apresentados por alunos, professores e instituições de ensino (Colégio Pedro II e Escola de Música de Manginhos) em relação a duas perguntas centrais: por que aprender e por que ensinar música?

A pesquisa envolve questionários com professores e alunos. Neste momento, estamos na fase da pesquisa da aplicação dos questionários-piloto, a fim de aprimorar o instrumento de aplicação final. Os questionários serão aplicados a aproximadamente 10 alunos que já cumpriram 6 módulos (um ano e meio) na Escola de Música de Manginhos.

A pesquisadora compromete-se a informar permanentemente as etapas da pesquisa, a enviar a autorização de participação para alunos/responsáveis e a compartilhar os resultados obtidos com a presente pesquisa.

Rio de Janeiro, 19 de abril de 2013

*Helen Silveira Jardim*

---

Assinatura da Coordenação Pedagógica da Escola de Música de Manginhos

## ANEXO C – Modelos de autorização para participação de pesquisa: alunos do CPII e da EMM.

Prezado responsável,

Veio por meio desta, convidar o aluno (a) para participar de uma pesquisa de tese de doutorado que investiga o porquê de se aprender e de se ensinar música. A pesquisa, devidamente cadastrada pelo setor responsável do nosso Colégio, está sendo desenvolvida por mim, professora Helen Silveira Jardim, Coordenadora Pedagógica e professora do *Campus São Cristóvão I*. A identidade do aluno será preservada e os resultados serão compartilhados com a comunidade escolar, a fim de aperfeiçoarmos nossas práticas docentes. Se for autorizado, o aluno responderá a um questionário com três perguntas simples que tratam do assunto, em dia combinado (dentro do horário escolar do mesmo), sem prejuízo de suas atividades escolares. É essencial a participação dos alunos no processo da pesquisa! Em caso positivo, por favor, preencher a autorização abaixo.

Atenciosamente,  
Helen Silveira Jardim



### AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DESENVOLVIDA

#### NO COLÉGIO PEDRO II

Eu, \_\_\_\_\_,

RG nº. \_\_\_\_\_, CPF nº. \_\_\_\_\_, responsável pelo

aluno (a) \_\_\_\_\_

autorizo sua participação na pesquisa de tese de título "Aprender e ensinar música: negociando distância entre argumentos de professores, alunos e instituições de ensino". Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Helen Silveira Jardim (PPGE/UFRI) sobre as contribuições de participação do aluno (a) para essa pesquisa e sobre os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prezado responsável,

Venho por meio desta, convidar o aluno (a) para participar de uma pesquisa de tese de doutorado que investiga o porquê de se aprender e de se ensinar música. A pesquisa está devidamente autorizada e está sendo desenvolvida por mim, professora Helen Silveira Jardim, Coordenadora Pedagógica e professora do Colégio Pedro II e membro da equipe de Apoio Pedagógico da Escola de Música de Manginhos. A identidade do aluno será preservada e os resultados serão compartilhados com a comunidade escolar, a fim de aperfeiçoarmos nossas práticas docentes. Se for autorizado, o aluno responderá a um questionário com três perguntas simples que tratam do assunto, em dia combinado. É essencial a participação dos alunos no processo da pesquisa! Em caso positivo, por favor, preencher a autorização abaixo.

Atenciosamente,  
Helen Silveira Jardim

---

**AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DESENVOLVIDA  
NA ESCOLA DE MÚSICA DE MANGINHOS**

Eu, \_\_\_\_\_, RG  
nº. \_\_\_\_\_, CPF nº. \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno (a)

\_\_\_\_\_

autorizo sua participação na pesquisa de tese de título "Aprender e ensinar música: negociando distância entre argumentos de professores, alunos e instituições de ensino". Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Helen Silveira Jardim (PPGE/UFRJ) sobre as contribuições de participação do aluno (a) para essa pesquisa e sobre os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DESENVOLVIDA  
NA ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS**

Eu, \_\_\_\_\_,  
aluno (a) da Escola de Música de Manguinhos, RG nº. \_\_\_\_\_, CPF nº.  
\_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa de tese de título “Aprender e ensinar  
música: negociando distância entre argumentos de professores, alunos e instituições de ensino” como  
sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Helen Silveira Jardim  
(PPGE/UFRJ) sobre as contribuições de minha participação para essa pesquisa, para este local de trabalho  
e os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO D – Modelos de autorização para participação de pesquisa: professores do CPII e da EMM.**



**AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DESENVOLVIDA**

**NO COLÉGIO PEDRO II**

Eu, \_\_\_\_\_,

Professor(a) da disciplina \_\_\_\_\_ RG nº. \_\_\_\_\_,

CPF nº. \_\_\_\_\_ Siape nº. \_\_\_\_\_,

concordo em participar da pesquisa de tese de título “Aprender e ensinar música: negociando distância entre argumentos de professores, alunos e instituições de ensino” como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Helen Silveira Jardim (PPGE/UFRJ) sobre as contribuições de minha participação para essa pesquisa, para este local de trabalho e os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_,  
Professor (a) da(s) disciplina(s) \_\_\_\_\_  
RG n°. \_\_\_\_\_, CPF n°. \_\_\_\_\_ concordo em  
Participar da pesquisa de tese de título “Aprender e ensinar música: negociando distâncias entre os  
argumentos de professores, alunos e instituições de ensino”. Fui devidamente informado (a) e  
esclarecido (a) pela pesquisadora Helen Silveira Jardim (PPGE/UFRJ) sobre as contribuições de minha  
participação para essa pesquisa, para este local de trabalho e os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO E – Modelos dos questionários aplicados aos alunos do CPII e da EMM.

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Este é o questionário da pesquisa “Aprender e ensinar música: negociando distância entre argumentos de professores, alunos e instituições de ensino”.  
 Agradecemos pela sua participação e lembramos que sua identidade será preservada.

Data: \_\_\_\_\_ Ano de entrada no Colégio Pedro II: \_\_\_\_\_

Ano escolar em 2013: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1) A música é importante para você? ( ) sim ( ) não. Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

2) Você considera importante aprender música neste colégio? ( ) sim ( ) não. Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

3) Quais aperfeiçoamentos você considera que o ensino de música desta instituição poderia ter?

---

---

---

---

---

---

---

---

4) Você gostaria de fazer outros comentários e/ou observações sobre o ensino de música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Em caso afirmativo, quais?

---

---

---

---

---

---

---

---



**Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Este é o questionário da pesquisa “Aprender e ensinar música: negociando distâncias entre os argumentos de professores, alunos e instituições de ensino”.**

**Agradecemos pela sua participação e lembramos que sua identidade será preservada**

### **I. INFORMAÇÕES GERAIS:**

Data do preenchimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso na Escola de Música de Manginhos: \_\_\_\_\_

Disciplinas que cursa na EMM em 2013:

---

---

Disciplinas que já cursou na EMM:

---

---

Você já tocava algum instrumento antes de entrar na EMM? ( ) sim ( ) não.

Em caso afirmativo, qual (ais)?

---

### **II. RESPONDER AS QUESTÕES A SEGUIR**

1) A música é importante para você? ( ) sim ( ) não. Por quê?

---

---

---

---

---

---

2) Você considera importante aprender música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Por quê?

---

---

---

---

---

---

3) Quais aperfeiçoamentos você considera que o ensino de música desta instituição poderia ter?

---

---

---

---

---

---

4) Você gostaria de fazer outros comentários e/ou observações sobre o ensino de música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Em caso afirmativo, quais?

---

---

---

---

---

---

**ANEXO F – Modelos dos questionários aplicados aos professores do CPM e da EMM**

**Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Este é o questionário da pesquisa “Aprender e ensinar música: negociando distâncias entre os argumentos de professores, alunos e instituições de ensino”.**

**Agradecemos pela sua participação e lembramos que sua identidade será preservada**

**I. INFORMAÇÕES GERAIS:**

Data do preenchimento:

Idade:

Formação acadêmica (mencionando curso e instituição ou instituições):

Há quantos anos já atua como docente?

Ano de ingresso no Colégio Pedro II (como professor efetivo):

Anos escolares nos quais leciona em 2013:

**II. RESPONDA AS QUESTÕES A SEGUIR**

1) A música é importante para você? ( ) sim ( ) não. Por quê?

2) Você considera importante ensinar música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Por quê?

3) Quais aperfeiçoamentos você considera que o ensino de música desta instituição poderia ter?

4) Você gostaria de fazer outros comentários e/ou observações sobre o ensino de música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Em caso afirmativo, quais?

**Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Este é o questionário da pesquisa “Aprender e ensinar música: negociando distâncias entre os argumentos de professores, alunos e instituições de ensino”.**

**Agradecemos pela sua participação e lembramos que sua identidade será preservada**

### **I. INFORMAÇÕES GERAIS:**

Data do preenchimento:

Idade:

Formação acadêmica (mencionando curso e instituição ou instituições):

Há quantos anos já atua como docente?

Ano de ingresso na Escola de Música de Manginhos:

Atuação na Escola de Música de Manginhos:

### **II. RESPONDER AS QUESTÕES A SEGUIR**

1) A música é importante para você? ( ) sim ( ) não. Por quê?

2) Você considera importante ensinar música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Por quê?

3) Quais aperfeiçoamentos você considera que o ensino de música desta instituição poderia ter?

4) Você gostaria de fazer outros comentários e/ou observações sobre o ensino de música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Em caso afirmativo, quais?

**ANEXO G – Modelos dos questionários aplicados aos representantes institucionais: Chefe do Departamento (CPII), Coordenadora Administrativa e membro do apoio pedagógico (EMM).**

**Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Este é o questionário da pesquisa “Aprender e ensinar música: negociando distâncias entre os argumentos de professores, alunos e instituições de ensino”.**

**Agradecemos pela sua participação e lembramos que sua identidade será preservada**

**I. INFORMAÇÕES GERAIS:**

Data do preenchimento:

Idade:

Formação acadêmica (mencionando curso e instituição ou instituições):

Há quantos anos já atua como docente?

Ano de ingresso no Colégio Pedro II

-Como professor efetivo:

-Como chefe de departamento:

**II. RESPONDA AS QUESTÕES A SEGUIR**

1) A música é importante para você? ( ) sim ( ) não. Por quê?

2) Você considera importante ensinar música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Por quê?

3) Quais aperfeiçoamentos você considera que o ensino de música desta instituição poderia ter?

4) Você gostaria de fazer outros comentários e/ou observações sobre o ensino de música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Em caso afirmativo, quais?

**Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Este é o questionário da pesquisa “Aprender e ensinar música: negociando distâncias entre os argumentos de professores, alunos e instituições de ensino”.**

**Agradecemos pela sua participação e lembramos que sua identidade será preservada**

### **I. INFORMAÇÕES GERAIS:**

Data do preenchimento:

Idade:

Formação acadêmica (mencionando curso e instituição ou instituições):

Tempo de trabalho na Rede CCAP:

Ano de surgimento da EMM:

### **II. RESPONDER AS QUESTÕES A SEGUIR**

1) A música é importante para você? ( ) sim ( ) não. Por quê?

2) Você considera importante a presença do ensino de música nesta instituição?

( ) sim ( ) não. Por quê?

3) Quais aperfeiçoamentos você considera que a Escola de Música de Manginhos poderia ter?

4) Você gostaria de fazer outros comentários e/ou observações sobre a Escola de Música de Manginhos? ( ) sim ( ) não. Por quê?

**Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Este é o questionário da pesquisa “Aprender e ensinar música: negociando distâncias entre os argumentos de professores, alunos e instituições de ensino”.**

**Agradecemos pela sua participação e lembramos que sua identidade será preservada**

### **I. INFORMAÇÕES GERAIS:**

Data do preenchimento:

Idade:

Formação acadêmica (mencionando curso e instituição ou instituições):

Há quantos anos já atua como docente?

Ano de ingresso na Escola de Música de Manguinhos:

Atuação na Escola de Música de Manguinhos:

### **II. RESPONDER AS QUESTÕES A SEGUIR**

1) A música é importante para você? ( ) sim ( ) não. Por quê?

2) Você considera importante ensinar música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Por quê?

3) Quais aperfeiçoamentos você considera que o ensino de música desta instituição poderia ter?

4) Você gostaria de fazer outros comentários e/ou observações sobre o ensino de música nesta instituição? ( ) sim ( ) não. Em caso afirmativo, quais?

## ANEXO H – Projeto Político-Pedagógico do CPII (recorte)

### 4.1 Fundamentos legais

Nos últimos quatro anos, desde a promulgação da Lei nº 9.394, de 26/12/1996, o Colégio Pedro II (CP II) vem se dedicando ao estudo e à análise da documentação normativa referente à reforma de ensino, em seus vários níveis e em suas etapas de promulgação ou publicação.

Pode-se até afirmar que, em várias ocasiões, esse estudo se deu em “caráter precoce”, ou seja, vários documentos foram lidos e analisados quando ainda em suas versões preliminares, antecipando sua vinda a público.

Assim é que, em novembro de 1996, antes mesmo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o embrião da proposta de reformulação curricular do ensino médio, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), apresentado em Brasília ao grupo de representantes estaduais e das escolas federais, incluindo o CP II, foi apresentado ao Conselho Pedagógico.

Daí, desdobraram-se estudos e sugestões críticas sobre os documentos enviados pela Semtec relativos à parte geral (documento introdutório) e à área então chamada “Sociedade e Cultura”, feitos por uma equipe dos Departamentos de História e Geografia em fevereiro e março de 1997. Naquele ano, iniciava-se também o estudo da LDB, tanto no Conselho Pedagógico como em vários grupos do colégio.

Em setembro, a proposta de reforma do ensino médio, já consubstanciada no Aviso Ministerial nº 307, de 7/97, da Semtec/MEC foi apresentada, de forma minuciosa, ao Conselho Pedagógico, e resumos impressos foram distribuídos aos diretores das unidades escolares, chefias dos departamentos e aos setores técnicos.

Em 1998, as *Diretrizes curriculares nacionais* do ensino fundamental e do ensino médio, assim como as *Matrizes curriculares de referência* do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foram amplamente divulgadas para todos os segmentos escolares, com apresentações específicas para o Conselho Pedagógico, coordenadores, técnicos e professores nas diversas unidades escolares, além da distribuição dos textos e resumos impressos.

Essas reuniões tiveram por objetivo deflagrar o processo de discussão e estudo dos documentos no colégio como um todo, mas não garantiram que esse estudo tenha se dado em todo o universo escolar da mesma forma e com a mesma frequência e aprofundamento.

Alguns departamentos se dedicaram também ao estudo dos *Parâmetros curriculares nacionais* (desde as versões preliminares) e dos *Descritores* do Saeb em suas disciplinas específicas, como mais uma fonte para a reformulação de seus currículos, mas este documento refere-se apenas a algumas disciplinas.

No caso dos *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*, sua publicação tardia, em setembro de 1999, fez que muitos professores só viessem a conhecê-los no ano de 2000, embora estivessem, em geral, bem informados sobre os mesmos.

Pode-se afirmar que a maioria do corpo docente conhece, embora não profundamente, os documentos que atualmente norteiam e normatizam a educação brasileira. A elaboração deste Projeto representou um esforço coletivo considerável, no sentido de se fundamentar rigorosamente nas diretrizes oficiais (nacionais) sem, contudo, sufocar as características idéias e posturas da comunidade escolar. Mesmo assim, é necessário um tempo disponível, garantido pela Instituição a toda a comunidade, para que se possa viabilizar a *prática* das transformações decorrentes da LDB, até porque a *práxis* não depende *apenas*, e nem *sobretudo*, do conhecimento – mesmo que profundo – da documentação legal.

### 4.2 Fundamentos teórico-filosóficos: Que alunos queremos formar?

#### O papel da escola hoje

##### 4.2.1 Escola e sociedade

Nessa virada de século, a tarefa educacional de qualificar a população para o exercício da cidadania requer da escola a discussão e a definição de seus (próprios) pressupostos, rumos e finalidades, vistos na relação indivíduo/escola/sociedade e ancorados no conceito contemporâneo de cidadania.

Hoje, entendemos que a escola deve estar voltada para a formação de um ser humano crítico e autocrítico, pautado em princípios éticos, de valorização da dignidade e dos direitos humanos, bem como de respeito às diferenças individuais e socioculturais, capaz de mobilizar-se por aspirações justas visando ao bem comum. Em outras palavras, a constituição de identidades autônomas, sujeitos em situação, dotadas de competências e de valores: cidadãos.

Consciente de seu papel, a escola tem uma contribuição decisiva a dar no processo de construção da cidadania, acreditando que a atuação solidária de pessoas autônomas pode levar à melhoria da



sociedade. Consciente também de que não é a única instância para dar conta da problemática social, inclusive porque é parte desse contexto, a comunidade escolar deve estar alerta para a complexidade do mundo contemporâneo.

O panorama deste fim de século coloca-nos diante de aspectos conflitantes, como a revolução tecnológica e o decorrente alijamento de profissões antes requisitadas, em benefício de novas funções; o avanço científico, principalmente no campo da genética, apresentando novas questões éticas; a preocupação com a utilização racional dos recursos naturais, em direção ao chamado desenvolvimento sustentável; a consolidação de novos padrões de relacionamento e a eclosão de conflitos em diferentes escalas espaço-temporais.

Ocorre, ainda, que o processo de globalização tem provocado uma maior imbricação entre o nacional e o internacional, o local e o global, o particular e o universal. A escola deve funcionar como mediadora, realçando as identidades culturais locais, regionais e nacionais, a partir do novo pano de fundo que se desenhou nesse fim de milênio. Para enfrentar os desafios atuais, a escola deve estar capacitada a refletir, a criar e a interferir ante as vertiginosas transformações socioeconômicas e tecnológicas que afetam também seu cotidiano.

Sem poder prever os rumos dessas transformações, a escola deve dar aos alunos os instrumentos básicos de uma formação geral, para que possam ler, decodificar, inserir-se e atuar num mundo com novas realidades, tornando-se assim capazes de utilizar seu instrumental básico como alicerce de futuras construções profissionais e individuais, buscando preservar a autonomia em meio à massificação e a identidade em meio à globalização.

Qualquer proposta educacional ou pedagógica, enquanto *ação deliberada* de indivíduos, considerada em suas relações com seus semelhantes, tem uma dimensão política, já que política envolve relações de poder e, sempre que possível, parcerias ou acordos.

Na escola, os *princípios consensuais*, que alicerçam as relações entre os diversos segmentos (direção, professores, técnicos, alunos e seus responsáveis) para a discussão e a definição de intenções e ações, sempre com vistas à atividade-fim – ensino-aprendizagem –, se consubstanciam no *projeto político-pedagógico* como *expressão* (da identidade, das possibilidades e dos limites) *da comunidade escolar*.

O *Projeto político-pedagógico do Colégio Pedro II* não ignora o perfil no qual a escola se reconhece. Inscrevendo-se na sociedade brasileira como uma escola tradicional, de viés humanista, goza de grande prestígio diante da comunidade, em grande medida devido a essa imagem. Nos diversos pronunciamentos sobre a Instituição, a tradição secular costuma ser ressaltada como seu maior patrimônio: sua história, memória e significado social.

No entanto, não entendemos “tradição” como conservadorismo, como o passado a “emperrar” as transformações rumo à plena democratização do ensino. Pelo contrário, compreendemos tradição, na sua mais forte acepção semântica, como herança cultural continuamente reelaborada a suscitar um compromisso sempre mais intenso com projetos e lutas que vêm sendo desenvolvidos, ao longo dos anos, em nome de uma educação pública gratuita e de qualidade para a população.

Revolvendo a história do CP II, da educação no Brasil e da relação entre esses dois pólos, identificamos as raízes do perfil desta Instituição de ensino. Por mais de um século, o colégio dedicou-se à formação de quadros para as elites dirigentes do País, o que, naquele momento histórico, se constituía um projeto político-pedagógico essencial à Nação em processo organizacional. Posteriormente, outros colégios, altamente qualificados no cenário da educação brasileira da época, também passaram a trilhar esse caminho, respondendo às exigências sociais imediatas.

Participativo sempre, correspondendo aos ideais de cada época, na busca de modelos educacionais eficientes para a formação plena de seu alunado, o CP II, aberto às mudanças, vem investindo e acreditando nas transformações inerentes ao processo socioeconômico e cultural, com o objetivo de atualizar as reformas exigidas tanto pela legislação como por grande parte da comunidade escolar.

Nas duas últimas décadas, o CP II tem confirmado seu perfil de instituição de ensino de qualidade. E, na busca por mantê-lo, por paradoxal que seja, tem se modificado bastante, refletindo as vertiginosas transformações desse fim de século – e de milênio.

No plano das relações interpessoais, a proximidade entre professores e alunos torna-se evidente, num ganho significativo para o processo ensino-aprendizagem. No plano da democratização de oportunidades, destacam-se o aumento do quantitativo de vagas (dos anos 80 aos dias de hoje), mais do que duplicadas, o ingresso de alunos por sorteios públicos para a classe de alfabetização e o aprimoramento dos exames de seleção, pautados em modernas técnicas de avaliação.

As mudanças verificadas nos últimos anos sinalizam um *novo projeto de escola* em que o tradicional significa o uso da experiência para indicar os caminhos e até que ponto as mudanças devem se dar no colégio sem abalar sua identidade e a imagem que lhe dá significado: ser tradicional não significa, necessariamente, ser conservador.

Assim, tendo como projeto o desenvolvimento e a formação integral do indivíduo, transformando-o em cidadão pleno para atuar numa sociedade técnico-científica, o colégio organiza-se e estrutura-se

enquanto *espaço de conhecimento*, mas também e, ao mesmo tempo, enquanto *espaço de relações*, ou seja, a escola enquanto *espaço vivido* por e para seus alunos e seus demais agentes.

Pretendendo continuar a exercer um importante papel no cenário educacional do País, o Colégio não pode abrir mão de unir a competência educacional à constituição de um espaço democrático e rico em experiências que possibilitem ao aluno construir sua *identidade pessoal, suas relações sociais e apropriar-se do saber historicamente construído*.

A construção da *individualidade* – processo de tomada de consciência de si próprio, de sua singularidade, de sua subjetividade – passa pelo desenvolvimento da auto-estima, da sensibilidade, da autonomia, da capacidade de criação e de crítica, através do relacionamento com o mundo e com o conhecimento – desenvolvimento que não será favorecido em um ambiente escolar autoritário e castrador.

Da mesma maneira, entendemos que a construção das *relações sociais* do indivíduo passa pela constituição de valores e atitudes que conduzem à convivência social, à percepção e à relação com o outro e a sua inserção no grupo, como cooperação, solidariedade, tolerância, respeito às diferenças individuais, sociais e culturais inerentes à condição humana, ética e senso de justiça e tantos outros, que precisam estar presentes no espaço de convivência escolar, na prática social de seus agentes. A criança e o jovem aprendem valores e atitudes muito mais por homologia de processos (o processo de aprendizagem se pauta no processo vivido, no comportamento dos outros) do que pelo discurso escolar *sobre* valores essenciais.

A *apropriação do saber* historicamente construída e socialmente valorizada passa pela elaboração coletiva de uma proposta curricular que leve o aluno a ampliar seu acervo de conhecimentos e, mais do que isso, que o leve a envolver-se com o conhecimento, valorizando a aprendizagem *sobre* a realidade e o desenvolvimento de competências que lhe permitam novas leituras *da* realidade para uma intervenção crítica e construtiva *na* realidade.

Para tanto, o CP II, consolidando-se como escola pública, democrática e de qualidade, pretende contribuir para a materialização dos anseios, amplamente discutidos, da comunidade; adequar-se cada vez mais à realidade do aluno, do professor e da sociedade; favorecer o trabalho coletivo, abrindo maiores espaços para as ações em equipe; desenvolver-se em atmosfera participativa onde professores, alunos e demais agentes educacionais discutam e aprendam em conjunto; enfim, revelar-se plenamente enquanto espaço de relações em que a liberdade de expressão e a pluralidade de pensamento favoreçam em nossos alunos a conquista da autonomia.

Assumimos, portanto, como princípio e como compromisso a formação de cidadãos críticos, orientados para a cooperação igualitária, ética, mais fraterna e solidária, e que saibam buscar ou encontrar soluções para os seus problemas, os que afetam a nossa sociedade e, numa perspectiva mais ampla, o mundo em que vivemos.

Não sendo a sociedade homogênea, nem previsível, devemos nos preocupar em formar jovens ativos e criativos, autônomos e autores, providos de competências e de valores éticos – ou seja, mais responsáveis, atuantes e transformadores.

#### 4.2.2 Escola e cultura

Cultura, como conceito antropológico, pode ser entendida como todo complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade. Nessa definição é enfatizado o aspecto de aprendizado da cultura e sua transmissão de geração a geração. Como processo vivido, a cultura pode ser estudada como uma dimensão da vida em sociedade, produto coletivo da vida humana e, portanto, construção histórica.

Numa sociedade de classes, a cultura é produzida e reproduzida num processo de relações entre as classes, e a cisão da sociedade apresenta-se, no plano cultural, sob duas formas específicas: a cultura erudita e a cultura popular. Isto significa uma apropriação desigual do capital cultural, ou seja, modos diferenciados de ser, agir e pensar associados aos detentores de uma ou de outra cultura e de espaços diferenciados na sociedade para cada uma das duas culturas.

A escola é, por excelência, o espaço reservado à transmissão da cultura erudita, cujos produtores e detentores fazem parte da elite política, econômica e cultural e têm acesso ao saber através da escrita, do estudo, dos livros. Pensar que, sem ter a cultura dominante, se consegue aceitação social em todos os círculos, é uma ilusão a ser combatida. A escola deve ser um espaço de cultura, sem perder, contudo, o horizonte de que o saber, configurado ao longo da história, principalmente pela elite, tem envolvido relações de poder. Temos que nos preocupar, como educadores, com o que se faz com o poder assim gerado.

Nesse sentido, o conceito de cidadania cultural é um novo aspecto da formação para a cidadania a ser mais aprofundado entre nós. Segundo Marilena Chauí, cidadania cultural significa que a cultura deve

ser pensada como um direito do cidadão, isto é, algo de que as classes populares não podem ser e nem se sentir excluídas.

Ao reconhecer-se a escola como espaço de cultura e das relações de poder às quais está associada, a formação da cidadania consciente do cidadão que se quer formar passa necessariamente pela universalização dos benefícios da cultura, entendendo-a como um legado comum a toda a humanidade.

Sabendo-se que a aprendizagem é sempre permeada pela cultura (formas culturais próprias), o processo de aquisição da cultura erudita deve se dar no espaço escolar como um processo de substituição gradativa, pela intertextualidade, e não por imposição repentina. Possibilitar o acesso do aluno à cultura erudita não significa desqualificar a cultura popular e/ou discriminar seus portadores. Esta é uma diferenciação essencial para este projeto político-pedagógico, pois que tem implicações em tudo o que lhe diz respeito, desde seus pressupostos epistemológicos e metodológicos até o dia-a-dia de sala de aula e os critérios de avaliação.

A construção deste País e a melhoria de nossa sociedade têm uma passagem fundamental pelo *cotidiano escolar*. É por meio de ações cotidianas que podemos desenvolver relações de afeto, respeito e outros valores essenciais e construir o conceito de democracia, já que a escola é um espaço onde interagem grupos oriundos de diferentes segmentos sociais, com *orientações* e crenças diversas.

O CP II, em suas unidades escolares, tem recebido, nos últimos anos, um corpo discente oriundo de segmentos socioeconômicos e culturais diferentes, o que promove um perfil bastante diversificado do alunado no que tange à vivência social e às expectativas de vida. Observa-se, sobretudo, em função da política econômica recessiva pela qual vem passando nossa sociedade nos últimos anos, que não apenas os setores das camadas populares têm procurado o colégio para educação de seus filhos, mas também uma significativa parcela das classes sociais de maior poder aquisitivo, na busca de uma educação de qualidade, sem custos.

A composição de um corpo discente bastante diversificado é ampliada pela duplicidade de formas de acesso ao colégio a partir da 5ª série. Tal *heterogeneidade do corpo discente é percebida pela comunidade escolar como uma das grandes potencialidades de nosso colégio*, visto que possibilita a aprendizagem do diálogo com a alteridade e a convivência democrática com a diferença.

Acreditamos que esta instituição de ensino construa entre *todos* os seus membros a consciência do *dever* de estender a *todos* os benefícios de seu trabalho, sem fazer discriminações de qualquer ordem quanto aos beneficiários de sua ação profissional.

### 4.3 Fundamentos metodológicos

O CP II, ao longo das duas últimas décadas, teve como norte pedagógico o *Plano diretor do Colégio*, as *Medidas educacionais*, as *Diretrizes de ensino* e o *Plano geral de ensino (PGE)*, que alavancam as mudanças estruturais para a década seguinte, demonstrando uma metodologia de ensino mais aberta a inovações, aceleradas posteriormente nos anos 90, quando ocorre uma real demanda pela interdisciplinaridade.

No início dos anos 80, o colégio movimenta-se em busca de transformações eficientes, marcas evolutivas na história desta instituição de ensino federal. Como ponto de mutação, as *Medidas educacionais* indicam os instrumentos necessários ao processo de avaliação que, em linhas menores, haviam sido expostos nas *Diretrizes de ensino*. Dessa forma, desenvolve-se uma série de atividades pedagógicas de cunho altamente renovado, entre elas a Semana Cultural, seminários, reuniões departamentais, congressos internos e, nos anos 90, o I Congresso Nacional de Ensino Fundamental (Conef).

O PGE, composto pelos currículos (conteúdos/objetivos/carga horária) das diferentes disciplinas justapostas, sob responsabilidade dos respectivos departamentos pedagógicos, é um currículo formal estabelecido pelos componentes do colegiado de cada departamento. Considerando a educação como um processo de constantes mudanças, cada departamento elabora e reelabora as alterações necessárias em seus currículos.

O programa de cada disciplina é, portanto, discutido e compartilhado com todos os professores do departamento, numa construção coletiva. Algumas equipes já produzem, inclusive, material didático-pedagógico próprio, para uma ou outra série, e a maioria complementa a adoção do livro didático com material próprio.

No primeiro segmento (classe de alfabetização a 4ª série), constituído mais recentemente, sempre existiu maior preocupação com os pressupostos filosóficos/epistemológicos/metodológicos estabelecidos por este segmento no momento mesmo de sua criação.

Quando se iniciou o programa "Rumo à Interdisciplinaridade" (1995-1996), e, logo adiante, o processo de estudo e discussão dos documentos referentes à reforma de ensino (1997-1998), os grupos participantes já sinalizavam a tendência a uma reforma curricular.

Considerando os postulados teórico-filosóficos manifestados pela maioria da comunidade escolar, quando do processo inicial de discussão deste Projeto, percebeu-se uma quase unanimidade quanto à necessidade de reelaboração do PGE em novas bases, de acordo com a LDB e com as abordagens interdisciplinar e contextualizada, expressando o desejo de mudança já existente no colégio.

A partir dessa constatação, surgiram as propostas e os encaminhamentos que constituíram as bases metodológicas do projeto curricular:

- Fundamentação do PGE numa proposta curricular calcada em *conceitos* básicos a cada disciplina, segundo o nível de ensino.
- Desenvolvimento de uma metodologia de ensino-aprendizagem sob um enfoque menos informativo e mais *construtivo*, em que o aluno elabora, com auxílio do professor, o(s) significado(s) dos conceitos.
- Articulação dos conceitos/conteúdos similares e/ou complementares das diferentes disciplinas, numa perspectiva *interdisciplinar*. Para tanto, as unidades de conteúdos dos diferentes segmentos foram revistas, possibilitando que temáticas comuns sejam trabalhadas de forma concomitante ou não.
- *Contextualização* dos conhecimentos na realidade próxima ou distante, bem como nas problemáticas sociais e culturais vividas pelos alunos que estão sendo formados na/pela escola. Tal proposta atende aos PCNs quanto às temáticas transversais que perpassam as diferentes disciplinas, o que também contribui, mesmo que de forma indireta, para a prática da interdisciplinaridade, quer no ensino médio, quer no ensino fundamental.
- Ênfase nas *competências* – gerais e específicas – a serem desenvolvidas em cada segmento e em cada área de conhecimento.

Uma proposta pedagógica baseada no conhecimento conceitual, com um enfoque interdisciplinar e contextualizado, para formar competências cognitivas e de cidadania, foi construída firmando-se em alguns pressupostos metodológicos colocados pelos docentes nas reuniões de discussão do Projeto, nas reuniões departamentais e nos grupos de trabalho para sua elaboração.

#### 4.3.1 Proposta metodológica

Por metodologia, entende-se um conjunto de princípios e pressupostos teóricos cuja aplicação confere determinado rumo e determinadas abordagens à imediatização da prática pedagógica. Nesse sentido, metodologia não se confunde com recursos, técnicas ou estratégias didáticas (embora possa influenciá-las), mas refere-se à lógica de estruturação e abordagem dos conteúdos (conhecimentos).

A escola, preocupada com a construção do conhecimento e com a formação de valores, como sinalizamos anteriormente, deve estabelecer procedimentos metodológicos comuns, tais como:

- considerar o conhecimento já possuído pelo aluno, construído a partir de sua própria prática social (conhecimento espontâneo, concepções prévias);
- partir do interesse do aluno, de sua vontade de conhecer e descobrir os segredos do mundo natural e social onde se insere, oferecendo-lhe oportunidades de desvendá-los e com eles estabelecer novas relações;
- propor situações desafiadoras que sejam significativas para os alunos;
- utilizar sistematicamente atividades onde predominem a efetiva participação do aluno, sua criação e a busca de soluções, constituindo-se um jogo de movimento interno onde o aluno joga com suas descobertas (inclusive nas atividades de avaliação);
- desenvolver a capacidade crítica e de reflexão do aluno de forma interativa e dinâmica;
- estimular as potencialidades do aluno, tornando-o capaz de (e, para isso, permitindo-lhe) avaliar situações, fazer escolhas, levantar hipóteses e tomar decisões; e
- adotar a concepção de avaliação como processo contínuo, formativo, predominantemente qualitativo, permeado por relações democráticas em que as partes envolvidas sejam, simultaneamente, sujeitos e objetos da avaliação.

O eixo deslocou-se dos conteúdos para os objetivos, a fim de favorecer a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências e habilidades. O “para que se aprende” e o “como se aprende” tornaram-se mais importantes do que “o que aprende”. Isto não é desvalorização do conteúdo, mas “qualificação” do conteúdo.

A preocupação dos professores com a “vastidão” dos conteúdos (programados no PGE), vistos enquanto “estoque de informações” e não como meios para a construção de um instrumental conceitual e aquisição de competências, foi canalizada para uma reestruturação do currículo com essas finalidades.

A escola, hoje, não pode mais viver do equívoco de que é a quantidade de conteúdos que leva o aluno a desenvolver suas estruturas mentais e à autonomia intelectual. Hoje, já não se reconhece o discurso tradicional da cultura escolar como um passaporte para o futuro. A forma como se trabalha o conhecimento, tradicionalmente, no universo escolar, não atrai o aluno. O desafio relevante é, por um lado, fazer

que o aluno reconheça a validade do saber (transmitido pela) construído na escola e, por outro, aproximar mais o saber da realidade, dos anseios e desejos dos alunos. Em outras palavras, dar significado ao conhecimento e fazer que o currículo não seja algo meramente “técnico”.

Tal proposta trouxe uma “flexibilização” dos conteúdos para atender aos interesses e diferenças que aparecem nos processos de cada turma (ou grupos de alunos) ou nas estratégias e técnicas do professor. O trabalho do dia-a-dia torna-se menos rígido e as “aulas mais práticas”.

O caráter flexível da seleção e organização dos conteúdos está atendendo aos princípios e pressupostos metodológicos contidos nas DCNs, que apontam para um currículo que priorize um acervo de conhecimentos (conceituais) para atingir objetivos e competências, e ao espírito da própria LDB, que indica os perfis de saída do aluno da educação básica.

Assim, os conteúdos estão apresentados sem seriação rígida, para que possam ser organizados, no currículo em ação, conforme os temas interdisciplinares (propostos em todas as áreas) e os contextos sugeridos (no ensino médio) ou, ainda, os projetos que possam deles se criar, de acordo com as definições e possibilidades das equipes escolares.

A Proposta Curricular valoriza uma formação geral de qualidade, disponibilizando ao aluno a herança cultural da humanidade, fornecendo-lhe os instrumentos necessários para o prosseguimento dos estudos – aspiração da maioria de nosso alunado –, ou para a terminalidade, se for uma escolha pessoal.

Ressalta-se que a *valorização dos conhecimentos* deve estar sempre aberta à consideração dos diversos pontos de vista e, acima de tudo, proporcionando uma visão crítica e criativa por parte tanto do docente quanto do aluno. A atenção aos aspectos cognitivos do processo educacional não deve obliterar, em momento algum, a preocupação com os valores éticos e humanistas, visando a uma atitude crítica e responsável diante dos impasses de nosso tempo.

Nessas proposições metodológicas, valorizam-se todas as *competências* desenvolvidas pelos diferentes componentes curriculares, sejam elas disciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares.

#### 4.3.2 Objetivo do CP II

- Formar cidadãos críticos, eticamente orientados para o respeito às identidades, politicamente comprometidos com a igualdade, esteticamente sensíveis à diversidade, dotados de competências e de valores capazes de mobilizá-los para a intervenção responsável na sociedade.

#### 4.3.3 Competências transdisciplinares

- Ler e interpretar diferentes tipos de discurso e de texto;
- produzir textos orais e escritos com organização lógica, consistência de argumentação e terminologia adequada;
- interpretar e utilizar formas diversas de representação;
- utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação;
- compreender e usar a língua portuguesa como expressão de cidadania, geradora de significação e de sentidos, e integradora da consciência do sujeito e da própria identidade;
- entender os princípios das tecnologias, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas os quais se propõem solucionar;
- analisar a intervenção das tecnologias nos processos de produção e reprodução do conhecimento e da arte na vida social e na sua própria vida;
- utilizar as tecnologias básicas de comunicação e informação como suportes das diferentes linguagens e aplicá-las na escola, no trabalho e em outros contextos;
- traduzir os conhecimentos em condutas de indagação, análise crítica, problematização e intervenção em situações, problemas ou questões da prática social;
- mobilizar informações, conceitos e conhecimentos para construir argumentação consistente em defesa de pontos de vista e de tomadas de decisão na vida cidadã.

## V. Educação Musical

### Apresentação

#### *Função, importância e significado da música na educação básica*

As mais diferentes sociedades de todas as épocas expressa(ram)-se por meio do *som*. Cada cultura delimitou certas possibilidades sonoras como material musical, estabeleceu regras para sua manipulação e criou modelos próprios para a organização e registro desses sons. A música, sendo uma linguagem artística organizada e estruturada culturalmente, juntamente com o código de sua construção, é um fato histórico e social.

A presença e o papel do som/ruído/silêncio nas sociedades, as inovações e transformações estéticas promovidas pelos avanços tecnológicos e a importância da afetividade e da sensibilidade no processo de construção/transformação do ser humano e da sociedade são algumas das muitas discussões que vêm sendo travadas.

Muitos filósofos e músicos debruçaram-se sobre essa dimensão pedagógica da música, esforçando-se por estabelecer e esquematizar métodos de ensino formal desta linguagem artística que possibilitassem a sua aprendizagem e a de seus diversos elementos estruturais de maneira realmente eficiente.

Ao longo do século 20, assistimos a uma verdadeira "enxurrada" de novos métodos de Educação Musical, vindos de várias partes do mundo ou elaborados no Brasil, aplicados ao ensino regular da Música em escolas vocacionais e/ou como parte integrante do currículo de escolas regulares.

Entretanto, durante algum tempo, o ensino da Música em escolas regulares foi entendido (e praticado) como "pano de fundo" para atividades consideradas mais "importantes" ou mais valorizadas socialmente ou "como momento de liberação emocional e/ou relaxamento para o envolvimento em processos cognitivos desenvolvidos em outras disciplinas do currículo" (Santos, 1994, p. 10).

O "fazer musical" restringia-se, muitas vezes, a atividades extraclasse em grupos de alunos selecionados por seu "talento", à livre expressão pelo canto em conjunto ou da "bandinha rítmica", ou mesmo para ilustrar temas centrados no calendário de eventos do ano letivo (Dia do Soldado, Dia das Mães, Festa Junina, etc.).

A importância e a valorização atribuídas à arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e nos *Parâmetros curriculares nacionais* – Música, Artes Visuais, Teatro e Dança – são o reflexo e o reconhecimento oficial do resultado das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas há vários anos pelos profissionais da área, nos vários campos de atuação, modificando os rumos tomados anteriormente.

A inclusão da Música na educação básica se dá:

- por envolver aspectos cognitivos, afetivos, sensoriais e motores;
- pela relação destes aspectos com os dispositivos cerebrais, levando-se em consideração, ainda, o funcionamento destes últimos;
- pela existência de "conteúdos de natureza figurativa e simbólica" envolvidos na experiência musical (Santos, 1994, p. 21);
- em função de suas "características estruturais, históricas, antropológicas e semiológicas" (Costa, 1994, p. 15).

Não se trata aqui de justificar sua presença nos currículos escolares, mas de dar-lhe a dimensão e o papel exatos na transformação do sujeito e na construção de uma sociedade pós-moderna, na produção de cultura e na contestação do *status quo*, bem como daquilo que é apresentado como verdade absoluta.

No momento em que a política educacional brasileira se volta para a educação básica, investindo em um combate à repetência, evasão e aprendizagem mecânica nas primeiras séries do (...) [ensino fundamental], parece que maior sucesso se obteria a partir do tratamento do currículo com ênfase nos diversos modos de expressão, destacando-se a dimensão criadora, tornando qualquer reflexão mais profícua, pois neste jogo criador unem-se o mundo interior e o exterior, a percepção e o sentimento (Santos, 1994, p. 9).

Como músicos-educadores, temos o desafio de abrir espaços onde a emoção seja a base de condutas que resultem em interações recorrentes, espaços nos quais aceita-se o outro como legítimo.

Assim, nossa tarefa de educador é propiciar um diálogo no qual o limite dessa aceitação seja tão amplo que possa envolver inúmeras culturas num projeto comum, como um desejo básico de convivência, que é o nosso âmbito de liberdade e a nossa referência para agir com responsabilidade social.

Contudo, a simples inclusão das linguagens artísticas no currículo não garantirá um incremento nos modos de expressão, a não ser que a manipulação delas por parte de alunos e professores represente oportunidade efetiva de desenvolvimento do potencial do educando, destacando-se a vivência da linguagem e a dimensão criadora, que em si integra os aspectos cognitivo, afetivo e social (Santos, 1994, p. 9).

## 1. Competências

A Educação Musical no Colégio Pedro II (CP II) deverá, portanto, envolver todos os seus alunos, desde a classe de alfabetização até o ensino médio, com vistas a proporcionar-lhes a oportunidade de:

- compreender e respeitar a diversidade de manifestações musicais;
- vivenciar de modo criativo os elementos da linguagem musical;
- desenvolver a sensibilidade estética e a percepção e imaginação auditivas;
- aumentar a sensibilidade com relação aos valores nacionais;
- ampliar qualitativa e quantitativamente suas experiências sensoriais, afetivas e cognitivas.

### 1.1 Competências específicas do segundo segmento do ensino fundamental

- Perceber a relação som/silêncio como fonte potencial de expressão musical;
- demonstrar entendimento dos conceitos estruturais da linguagem musical por meio da exploração, improvisação, criação/composição, audição/percepção e execução/interpretação;
- perceber, explorar e utilizar as manifestações sonoras presentes no próprio corpo, na natureza e no cotidiano, explorando-as e utilizando-as para a prática da improvisação e da composição;
- expressar-se por meio do canto e da execução de instrumentos, em formações grupais, com dinâmica e técnica adequadas;
- expressar-se verbalmente utilizando corretamente a terminologia musical adequada às expectativas do seu nível;
- ler, escrever e executar música a partir da notação musical convencional de modo acurado e fluente;
- criar e executar breves composições musicais, a partir de uma variedade de recursos e fontes sonoras;
- improvisar a partir de estruturas sonoras (rítmicas, melódicas e tímbricas) como resposta a uma variedade de outros estímulos, a partir da combinação de timbres diversos (voz/instrumentos/sons ambientais/sons do corpo);
- ouvir, apreciar, identificar, caracterizar e executar/interpretar músicas de várias culturas e períodos históricos;
- desenvolver a percepção e a consciência de público/audiência;
- contextualizar sociohistoricamente as manifestações musicais.

#### 1.1.1 Competências do terceiro ciclo (5ª e 6ª séries)

##### 1.1.1.1 Reconhecimento de elementos/Conceitos estruturais/Ouvir e apreciar

- Compreender e demonstrar a diferença entre pulso e ritmo;
- reconhecer auditivamente, decodificar/ler e interpretar corretamente símbolos gráficos da notação convencional relacionados com os parâmetros do som, com o andamento e com a estrutura formal;
- identificar as estruturas formais das músicas praticadas;
- identificar o pulso, o ritmo, o contorno melódico, a dinâmica e o andamento em peças de seu conhecimento;
- identificar a textura da música (monofônica, homofônica, polifônica);
- identificar diferentes timbres em vários conjuntos;
- demonstrar compreensão do pulso por meio da regência;
- tocar e cantar de modo afinado, demonstrando compreensão e conhecimento da técnica adequada;
- executar intervalos.

##### 1.1.1.2 Trabalho de criação/Improvisar e compor

- Criar e executar acompanhamento musical para uma história, um poema ou apresentação dramática;
- cantar e tocar de modo expressivo, dando particular atenção à dinâmica, tempo e fraseado;
- criar, executar e grafar composições musicais demonstrando o uso apropriado dos elementos (tempo, dinâmica, melodia, forma, etc.) da música, usando-a e aos instrumentos;

- criar e executar uma canção a partir de uma cena de peça de teatro, história ou poema;
- cantar canções familiares, modificando-lhes um elemento musical de modo a modificar o resultado final.

### 1.1.1.3 Pensamento crítico/Contextualização

- Descrever como os vários elementos da música são usados e combinados, em diferentes estilos, para produzir mudanças de humor;
  - descrever, a partir da audição, as principais características dos estilos vivenciados;
  - usar a linguagem falada/palavra e variedade de formas artísticas (visual, teatral, plástica) e recursos tecnológicos (rádio, computação, instrumentos eletrônicos) para comunicar seus pensamentos e sentimentos.

## 1.1.2 Competências do quarto ciclo (7ª e 8ª séries)

### 1.1.2.1 Reconhecimento de elementos/Conceitos estruturais/Ouvir e apreciar

- Identificar as notas pela sua altura, nomeando-as;
- reconhecer intervalos auditivamente e em registro gráfico;
- ler/decodificar uma partitura;
- demonstrar sua habilidade de produzir o mesmo som emitido por outros, (a voz e/ou instrumento);
- identificar e tocar/cantar notas pontuadas, bem como suas combinações de forma a produzir o efeito sincopado;
  - cantar ou tocar com a articulação apropriada;
  - identificar e executar corretamente os sinais de repetição;
  - demonstrar compreensão dos sinais de expressão e dos termos em italiano para modificar dinâmica, tempo, articulação e fraseado na música que executar;
- identificar as diferenças tímbricas e a textura em diversos conjuntos;
- demonstrar compreensão da técnica de respiração e postura ao tocar ou cantar;
- identificar e executar escalas maiores;
- identificar o metro nas músicas que executa;
- reconhecer estruturas formais.

### 1.1.2.2 Trabalho de criação/Improvisar e compor

- Cantar ou tocar de modo expressivo em vários estilos, dando atenção à realização da dinâmica e dos parâmetros do som;
  - cantar ou tocar músicas, manipulando elementos musicais de modo a modificar o efeito original;
- criar, executar e registrar graficamente (utilizando a notação convencional ou não) composições musicais nas quais se faça uso de elementos vivenciados neste e nos demais níveis;
  - criar acompanhamentos para canções, utilizando sons e estruturas apropriadas;
- criar, executar e registrar músicas contrastantes, a partir de uma peça teatral, história ou poema, estabelecendo relação entre elas pelo diálogo sonoro;
  - improvisar uma linha melódica como solista ou acompanhado.

### 1.1.2.3 Pensamento crítico/Contextualização

- Descrever como as mudanças de textura podem alterar o humor em música, produzindo exemplos;
- comunicar seus pensamentos e sentimentos sobre a música ouvida, usando a linguagem falada/palavra e uma variedade de formas artísticas (visual, teatral, plástica) e recursos tecnológicos (rádio, computação, instrumentos eletrônicos);
  - identificar e descrever, a partir da audição, as principais características dos estilos vivenciados;
  - descrever alguns aspectos do contexto histórico-social da música executada ou ouvida;
  - identificar as maneiras pelas quais a indústria musical afeta vários aspectos da sociedade e da economia.



## 1.2 Procedimentos metodológicos

O trabalho da Educação Musical enfoca o fenômeno sonoro de maneira ampla, abrangendo tanto os sons de altura determinada como os ruídos, sem excluir a presença relevante do silêncio, entendendo-se por fenômeno sonoro toda manifestação sonora, organizada ou não, produzida pela vibração de um corpo. Sendo assim, todo e qualquer fenômeno sonoro é fonte potencial de criação musical.

As diversas sociedades organizam o som a seu modo. A civilização ocidental, por exemplo, em sua evolução, consolidou a música tonal com base no sistema temperado.

No momento atual, a música incorpora todo um universo que abrange os sons de altura determinada, assim como os mais diversos ruídos e mesclas, natural e artificialmente produzidos, e ainda o silêncio como meio de expressão.

Incorporar este amplo espectro da música que se produz hoje alarga os conceitos musicais e mobiliza novas visões metodológicas no campo da Educação Musical. A formação de conceitos musicais deve, então, partir da experiência que o aluno traz de seu cotidiano. É importante que se busque incorporar aspectos de sua bagagem sociocultural ao trabalho de escolarização, procurando conduzir à sistematização da experiência e à construção do conhecimento. Tal prática deve se caracterizar pelo uso expressivo e artístico dos conceitos musicais e capacitar o aluno a lidar com variados usos dos elementos da música.

Situações pedagógicas devem ser pensadas para estimular o aluno a desenvolver a audição interna. Embora a música só exista efetivamente quando executada, a execução mental torna-se fundamental à compreensão do sistema representativo musical, fazendo que a música escrita na partitura tenha vida própria e autonomia tamanha capaz de viver em nossa imaginação.

O desenvolvimento do conhecimento musical se baseia na vivência do fato sonoro, na experiência musical concreta, a partir da qual se formam os conceitos, como referenciais para apreensão das estruturas musicais enquanto elementos de uma linguagem.

É fundamental que a experiência musical se dê pela vivência individual e, sobretudo, pela vivência coletiva do som/silêncio. Os alunos deverão vivenciar atividades que se relacionem diretamente com a música por meio da exploração, improvisação, interpretação e composição, permeadas pela audição consciente e apreciação crítica, de modo que o aluno possa manifestar livremente sua criatividade.

O ambiente da aula de música deve ser um espaço/tempo privilegiado, rico de impulsos e estímulos, de modo a ampliar-lhes quantitativa e qualitativamente as experiências sensoriais, afetivas e cognitivas. A aula de música deve ser um espaço para que o aluno manifeste sua originalidade e criatividade, para experimentar e fazer música. Um espaço onde se valorize a manifestação sonora e musical como expressão de sentimentos.

Deve-se favorecer, ainda que reinem atitudes que propiciem o debate, a mútua compreensão e estimulação entre professores e alunos.

Dentro do trabalho pedagógico, as habilidades de compor, tocar um instrumento, cantar, improvisar, ouvir e apreciar devem coexistir de forma integrada, não-hierarquizada. A experiência musical deve sempre envolver o contato com diferentes materiais sonoros para que se proceda a investigação e exploração de suas características principais, a seleção daquelas características que podem ser utilizadas e a organização de um trabalho musical. O fazer musical envolve, da parte do aluno, observação, exploração, experimentação e manipulação como procedimentos que conduzem à construção do conhecimento.

O trabalho da Educação Musical é norteado pelas seguintes formas de relacionamento e abordagem da música: composição/improvisação, interpretação/execução, percepção e apreciação.

A Improvisação dimensiona, nutre a experiência criativa, como jogo integrador que permite ao aluno, de acordo com as circunstâncias, imitar, reproduzir, interpretar, adaptar-se a um modelo e, também, inventar, explorar, criar e produzir modelos próprios. A experiência musical abarca tanto o convívio e a imitação de estruturas ou modos de organização do material sonoro quanto a criação de novas estruturas, por processo de variação ou exploração e descoberta.

A Interpretação envolve a utilização da voz, de instrumentos musicais e de fontes sonoras diversas como meio de expressão de idéias musicais, tanto na forma de improvisação como na de decodificação e execução das obras.

A apreciação musical diz respeito à escuta ativa de música, e implica a interiorização de elementos de estruturação musical, bem como a ampliação do contato com diferentes conceitos e manifestações musicais.

É, então, a partir do fenômeno sonoro que serão abstraídos os conceitos estruturais da linguagem musical: os parâmetros do som.

## 2. Elementos/Conceitos estruturais da linguagem musical

A prática da música no CP II pode ser apresentada pelo esquema que se segue.

Este esquema sugere o encaminhamento da proposta partindo do conceito fundamental em música

– som –, trabalhando os parâmetros do som por meio dos temas geradores/módulos temáticos, para que as competências sejam atingidas pelos alunos.

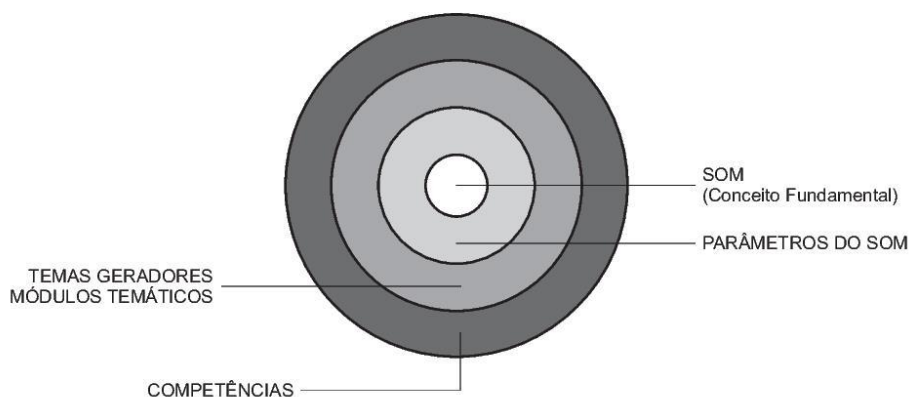


Figura 5.1.2.V.1 – Elementos/Conceitos estruturais da linguagem musical

## 2.1 Conceito fundamental: som

No círculo interno, encontra-se o som, núcleo central do trabalho de Educação Musical. Quando interpretando, improvisando, compondo, ouvindo e apreciando, os alunos devem ser estimulados a perceber, reconhecer, internalizar e expressar-se, fazendo variado uso musical e artístico dos elementos musicais definidos e apresentados a seguir:

## 2.2 Parâmetros do som

### 2.2.1 Altura: frequência da onda sonora

- Regiões grave/média/aguda;
- inflexões sonoras (ascendente/descendente);
- organizações melódico-intervalares nos contextos modal, tonal e atonal;
- superposição de alturas;
- blocos e planos sonoros;
- processos de estruturação melódica: retrogradação, inversão, aumento e diminuição.

### 2.2.2 Duração: tempo de propagação da onda sonora registrado cronométrica ou metronomicamente

- Com relação ao som/silêncio:
  - sons/silêncios longos e curtos;
  - organização das durações dentro da métrica ou em ritmo livre (amétrico);
  - processos de estruturação rítmica: aumento, diminuição, ritmos retrogradáveis e não-retrogradáveis, valores ajuntados;
  - proporcionalidade dos valores;
  - acento métrico e compasso, com suas subdivisões;
  - polirritmia (superposição de diferentes ritmos);
  - células rítmicas.

- Com relação ao andamento/movimento da música:
  - lento/rápido;
  - acelerando/"rallentando";
  - pulso;
  - regular/irregular.

### 2.2.3 Intensidade: amplitude da onda sonora

- Forte/piano e todas as suas gradações internas;
- dinâmica/agógica;
- acentos dinâmicos;
- variações contínuas e descontínuas.

### 2.2.4 Timbre: resultante do(a)

- Presença mais ou menos acentuada de diferentes harmônicos de um som fundamental;
- envoltório (envelope) do som, que compreende três elementos: ataque, sustentação e soltura;
- ressonância do som, que envolve: o material do qual é feito o instrumento e a maneira como o ar vibra no seu interior:
  - "cor" do som, permitindo identificar o objeto que produziu o som.

### 2.2.5 Textura: elemento da estrutura musical determinado

- Pela voz ou número de vozes e demais componentes que projetam os materiais musicais no meio sonoro (aspecto quantitativo);
  - pelas relações e inter-relações entre os sons (aspecto qualitativo):
    - aspectos do resultado horizontal e vertical de uma estrutura musical;
    - homofonia;
    - harmonia/polifonia.

### 2.2.6 Densidade: aspecto quantitativo da textura

- Parâmetro de agrupamento dos sons

A organização desses parâmetros resulta em uma *forma*, diferente em cada tempo, espaço e contexto cultural. Entretanto, é possível observar que, embora as estruturas rítmicas, melódicas, harmônicas e tímbricas sejam características de cada cultura, alguns elementos podem ser identificados como estando presentes em todos os contextos culturais, quais sejam, a repetição, a variação e o contraste.

Destacamos, então, na forma:

- elementos estruturais: motivo, frase, seção, período e tema;
- formas de organização: rítmicas e métricas, melódicas, harmônicas, texturais e tímbricas, e temporais (andamento);
- formas-padrão: binária, ternária, rondó, sonata, entre outras.

Vale lembrar que os itens acima descritos referem-se basicamente à música europeia ou estruturada à sua maneira. Embora tenhamos por princípio o trabalho com a maior diversidade possível de manifestações musicais, toda a nossa música e a música trazida por nossos alunos está impregnada de tonalismo ou de modalismo e, como tal, sujeita à construção formal a partir de tais itens.

## 2.3 Temas geradores/Módulos temáticos

No círculo 3, estão os temas geradores ou módulos temáticos, apresentando os conteúdos específicos da disciplina. Cada um deles aponta para desdobramentos outros de conteúdo e interdisciplinar, variando a profundidade e/ou abrangência com que cada um será tratado, de acordo com o nível afetivo-cognitivo e com a prontidão dos alunos. Estes conceitos seriam sempre retomados a cada ciclo, com nível de aprofundamento e de dificuldade gradativamente maior.

São exemplos de temas geradores/módulos temáticos:

- folclore;
- o canto;
- tonalismo;
- mídia e indústria cultural;
- música de massa;
- ecologia acústica;
- profissão: músico;
- a música e a palavra;
- modalismo;
- jazz;
- o corpo e a música;
- paisagem sonora;
- música eletrônica;
- música étnica;
- fontes sonoras;
- eventos/festas/datas;
- serialismo;
- música concreta.

## 2.4 Competências

Finalmente, no círculo 4 estão as competências específicas da disciplina. Embora já tenham sido esmiuçadas nos itens anteriores, seguem-se alguns exemplos escolhidos dentre aquelas competências que pudessem ser efetivamente alcançadas ao longo do trabalho com qualquer um dos conceitos-chave e em qualquer um dos módulos temáticos. São elas:


- compor em resposta a uma variedade de estímulos;
- explorar o registro das diversas fontes sonoras;
- comunicar idéias pelo uso do som;
- ouvir, executar e apreciar músicas de diferentes sociedades, épocas e lugares, aplicando seu conhecimento em seu próprio trabalho e desenvolvendo seu entendimento e compreensão acerca dessas manifestações musicais;
- mostrar-se sensível a *performances* “ao vivo” e gravadas, inclusive a sua própria, avaliando-as de acordo com critérios musicais adequados ao seu nível;
- cantar e tocar em conjunto e individualmente;
- desenvolver a percepção e a consciência de público/audiência;
- dominar a técnica de emissão de sons pela voz e por instrumentos, temperados ou não, em nível adequado ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional;
- criar novas estruturas sonoras a partir da vivência de formas musicais características de diversos ambientes, épocas e países;
- compreender os caminhos seguidos pela música no mundo;
- perceber manifestações de ritmo e som presentes no corpo e no ambiente, contextualizando-as;
- expressar-se com o movimento do corpo a partir de manifestações sonoras percebidas e/ou produzidas;
- reproduzir estruturas musicais pertencentes à expressão musical da comunidade e de outras culturas e épocas;
- perceber a relação som/silêncio;
- criar pequenas estruturas melódicas e rítmicas fazendo uso da voz e/ou de instrumentos a partir de diferentes estímulos;
- compreender que os conceitos musicais podem ser grafados por meio de símbolos que os identifiquem;
- decodificar os principais signos da grafia musical tradicional;
- criar símbolos gráficos alternativos à notação tradicional e que representem as organizações sonoras vivenciadas;
- investigar e experimentar todo e qualquer fenômeno sonoro livremente, como fonte potencial de criação musical.

## Bibliografia

- ADORNO, Theodor W. *Filosofia da nova música*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- BASTIDE, Roger. *Arte e sociedade*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- BAUDELAIRE, Charles. *Escritos sobre arte*. São Paulo: Imaginário, 1991.
- BÉHAGUE, Gerard. *La música en América Latina: una introducción*. Caracas: Monte Avila, 1983.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 3. ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1983. 2 v.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CONNOR, Steven. *Teoria e valor cultural*. São Paulo: Loyola, 1994.
- CONTIER, Arnaldo D. *Música e ideologia no Brasil*. São Paulo: Novas Metas, 1985.
- COSTA, Márcia Victório de Araújo. *Música religiosa: som de memória ou memória do som? Um estudo das relações entre educação, religião e música na Igreja Presbiteriana do Brasil no Presbitério do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado) – Conservatório Brasileiro de Música.
- DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FREGTMAN, Carlos D. *O tao da música*. São Paulo: Pensamento, 1986.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. Educação musical no Brasil: tradição e inovação. O bacharelado. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994. *Anais...* Salvador, 1994.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GARDNER, Howard. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GONZAGA, Alice. *Palácios e poeiras: 100 anos de cinema no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- HADJINICOLAOU, Nikos. *História da arte e movimentos sociais*. Lisboa: Edições 10, 1973.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HANSLICK, Eduard. *Do belo musical*. Campinas: Unicamp, 1992.
- IANNI, Octavio. *A idéia de Brasil moderno*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- LACOSTE, Jean. *A filosofia da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. São Paulo: Ática, 1992.
- Mc CLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MELLO, Mário Vieira de. *O conceito de uma educação da cultura. Com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- NEEDLE, Jeffrey D. *Belle Époque tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1981.
- QUINTANEIRO, Tania. *Retratos de mulher*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- REZENDE, Neide. *A Semana de Arte Moderna*. São Paulo: Ática, 1993.
- RUSHTON, Julian. *A música clássica: uma história concisa e ilustrada de Gluck a Beethoven*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos*. Porto Alegre: UFRGS: Associação Brasileira de Educação Musical, 1994.
- SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos objetos musicais*. Brasília: Universidade de Brasília, 1993.
- SCHURMANN, Ernst F. *A música como linguagem*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SQUEFF, Enio; WISNIK, José Miguel. *O nacional e o popular na cultura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- TAME, David. *O poder oculto da música*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- TINHORÃO, José Ramos. *A música popular no romance brasileiro*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Música popular: teatro e cinema*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Música popular: um tema em debate*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. *As tradições populares na belle époque carioca*. Rio de Janeiro: Funarte: Instituto Nacional do Folclore, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Modernismo no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Zahar: UFRJ, 1995.
- WEBERN, Anton. *O caminho para a música nova*. Curitiba: Novas Metas, 1984.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1989.

**ANEXO I – Competências e conteúdos propostos pelo Departamento de Educação Musical do CPII.**

 <b>COLÉGIO PEDRO II</b> <b>DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL</b>	
<b>6º ANO</b>	
<b>Competências</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>ESCUTAR / APRECIAR</b>	
<b>Geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer auditivamente aspectos relacionados aos parâmetros do som e aos elementos da linguagem musical no repertório trabalhado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Som / silêncio / ruído</li> <li>▪ Parâmetros do som</li> <li>▪ Textura e Forma</li> </ul>
<b>Específico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar a diferença entre pulso, ritmo e acento métrico.</li> <li>• Perceber diferentes compassos simples: binário, ternário e quaternário.</li> <li>• Reconhecer e demonstrar diferenças e semelhanças nas divisões proporcionais da duração do som.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Duração: pulso; ritmo; acento métrico; compassos binário, ternário e quaternário; divisão proporcional dos sons</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar diferentes regiões sonoras</li> <li>• Reconhecer movimentos melódicos em peças conhecidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Altura: regiões sonoras (agudo, médio e grave)</li> <li>▪ Sequências de sons (repetidos, ascendentes e descendentes)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber timbres de variadas fontes sonoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sons da paisagem sonora, voz, instrumentos musicais convencionais e não-convencionais</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e demonstrar contrastes de intensidade do som.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Piano, mezzo-forte e forte</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber estruturas musicais diversas no repertório musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estruturas repetidas, frases, seções e refrão</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber texturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Monofonia e homofonia</li> </ul>
<b>IMPROVISAR / COMPOR / EXECUTAR</b>	
<b>Geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar e explorar o potencial sonoro e expressivo de instrumentos musicais, de outras fontes sonoras e de elementos da linguagem musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parâmetros do som</li> <li>▪ Repertório musical adequado aos elementos da linguagem musical e aos elementos da escrita</li> </ul>
<b>Específico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decodificar / ler / escrever e interpretar corretamente signos gráficos da notação convencional relacionados com os parâmetros do som e com estruturas rítmico-melódicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elementos de escrita musical:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Altura: pentagrama, claves, notas musicais (dó3 a fá4 em clave de Sol)</li> <li>- Duração: figuras de som e de silêncio (semibreve até colcheia); ponto de aumento e ligadura; compassos (binário, ternário e quaternário, tendo como unidade de tempo a semínima); travessão simples e duplo</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intensidade: <i>p, mfe f</i></li> <li>- Sinais de repetição: <i>Ritornello e Da Capo</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas básicas de canto: respiração, afinação e emissão</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar flauta doce de acordo com as técnicas do instrumento, as convenções da partitura e a interpretação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnica da flauta doce: sopro, respiração, digitação e postura</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manusear outros instrumentos musicais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas básicas de instrumentos disponíveis</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compor e improvisar estruturas rítmico-melódicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elementos musicais descritos anteriormente</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar os hinos cívicos, com domínio de melodia, letra e fraseado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hino Nacional Brasileiro</li> <li>▪ Hino dos Alunos do Colégio Pedro II</li> </ul>
<b>CONTEXTUALIZAR</b>	
<b>Geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer diferentes manifestações musicais do seu tempo e de outras épocas, refletindo criticamente sobre os processos sociais, políticos, econômicos e culturais envolvidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Música Brasileira</li> <li>▪ Músicas de outras culturas</li> </ul>
<b>Específico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a necessidade de se cultivar os bons hábitos para a saúde vocal e auditiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saúde vocal e auditiva</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a historicidade das produções musicais brasileiras, estabelecendo traços característicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- culturas formadoras</li> <li>- antecedentes e evolução</li> <li>- período pré-colonial brasileiro, de acordo com músicas do mundo</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ música indígena</li> <li>▪ música africana</li> <li>▪ música europeia</li> <li>▪ Origem da música (práticas musicais, funções da música, instrumentos musicais, características musicais, notação e documentação)</li> <li>▪ Idade Média</li> <li>▪ Renascimento</li> </ul>

<b>7º ANO</b>	
<b>Revisar os Pontos Nodais do 6º ano</b>	
<b>Competências</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>ESCUTAR / APRECIAR</b>	
<b>Geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer auditivamente aspectos relacionados aos parâmetros do som e aos elementos da linguagem musical no repertório trabalhado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Som / silêncio / ruído</li> <li>▪ Parâmetros do som</li> <li>▪ Textura e Forma</li> </ul>
<b>Específico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e demonstrar diferenças e semelhanças nas divisões proporcionais do som.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Duração</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer movimentos melódicos e harmônicos em peças de seu conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sequências de sons: repetidos, ascendentes e descendentes</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Melodias (uníssono e a duas vozes)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar timbres diferenciados por sua produção do som.</li> <li>• Reconhecer timbres em pequenos e grandes conjuntos vocais e/ou instrumentais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Classificação de           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vozes: masculinas, femininas e infantis (graves, médias e agudas)</li> <li>- Conjuntos vocais: Duo a Noneto e Coro</li> <li>- Instrumento: quanto à produção sonora: sopro, cordas, percussão, elétricos e eletrônicos</li> <li>- Conjuntos instrumentais: Duo a Noneto, Bandas e Orquestras</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e demonstrar diferentes gradações de intensidade do som.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pianíssimo, <i>piano</i>, <i>mezzo-piano</i>, <i>mezzo-forte</i>, <i>forte</i>, <i>fortíssimo</i>, <i>crescendo</i> e <i>diminuindo</i></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber estruturas musicais diversas no repertório musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forma monotemática e binária</li> <li>▪ Forma binária (A-B) e ternária (A-B-A e A-B-A')</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar textura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Polifonia</li> </ul>
<b>IMPROVISAR / COMPOR / EXECUTAR</b>	
<b>Geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar e explorar o potencial sonoro e expressivo de instrumentos musicais, de outras fontes sonoras e de elementos da linguagem musical no repertório trabalhado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parâmetros do som</li> <li>▪ Repertório musical adequado aos elementos da linguagem musical e aos elementos de escrita</li> </ul>
<b>Específico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decodificar/ ler / escrever e interpretar corretamente signos gráficos da notação convencional relacionados com os parâmetros do som e com estruturas rítmico-melódicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elementos de escrita musical:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Altura: notas suplementares (dó3, ré3, sol4 e lá4)</li> <li>- Duração: figuras de som e de silêncio (até semicolcheia);</li> <li>- Intensidade: sinais de intensidade (<i>ff</i>/<i>f</i>/<i>mf</i>/<i>mp</i>/<i>p</i>/<i>pp</i>/<i>cresc.</i>/<i>decresc.</i>)</li> <li>- Sinais de repetição: <i>ritornello</i> com casa de 1ª e 2ª vez / <i>Da Capo</i> / <i>Al segno</i> / <i>Da Capo al Fine</i></li> <li>- Andamentos (Lento: <i>Largo</i>, <i>Adagio</i> e <i>Lento</i>; Moderado: <i>Moderato</i>, <i>Andante</i> e <i>Andantino</i>; Rápido: <i>Allegro</i>, <i>Vivo</i> e <i>Presto</i>)</li> <li>- Sinais de agógica: (<i>rallentando</i>, <i>accelerando</i>)</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas básicas de canto: respiração, afinação e emissão</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar flauta doce de acordo com as técnicas do instrumento, as convenções da partitura e a interpretação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnica da flauta doce: sopro, respiração, digitação e postura</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manusear outros instrumentos musicais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas básicas de instrumentos disponíveis</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compor e improvisar estruturas rítmico-melódicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elementos musicais descritos anteriormente</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar os hinos cívicos, com domínio de melodia, letra e fraseado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hino Nacional Brasileiro</li> <li>▪ Hino dos Alunos do Colégio Pedro II</li> <li>▪ Hinos da Independência do Brasil</li> </ul>

<b>CONTEXTUALIZAR</b>	
<b>Geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer manifestações musicais do seu grupo cultural, de outras culturas, do seu tempo e de outras épocas, refletindo criticamente sobre os processos sociais, políticos, econômicos e culturais envolvidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Música Brasileira</li> <li>Músicas de outras culturas</li> </ul>
<b>Específico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e vivenciar a riqueza da diversidade musical das danças brasileiras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Danças Tradicionais</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a historicidade das produções musicais brasileiras, estabelecendo traços característicos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>antecedentes e evolução.</li> <li>período colonial brasileiro, de acordo com as músicas do Ocidente.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Barroco (práticas musicais, funções da música, instrumentos musicais, características musicais, música sacra e profana, notação e documentação)</li> </ul>

<b>8º ANO</b>	
<b>Revisar os Pontos Nodais do 7º ano</b>	
<b>Competências</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>ESCUTAR / APRECIAR</b>	
<b>Geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer auditivamente aspectos relacionados aos parâmetros do som e a elementos da linguagem musical no repertório trabalhado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Som / silêncio / ruído</li> <li>Parâmetros do som</li> <li>Textura e Forma</li> </ul>
<b>Específico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferenciar sons naturais e alterados</li> <li>Perceber as estruturas formais das músicas praticadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sustenido, bemol e bequadro</li> <li>Forma rondó</li> <li>Formas binária (A-B) e ternária (A-B-A e A-B-A')</li> </ul>
<b>IMPROVISAR / COMPOR / EXECUTAR</b>	
<b>Geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Experimentar e explorar o potencial sonoro e expressivo de instrumentos musicais, de outras fontes sonoras e de elementos da linguagem musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parâmetros do som</li> <li>Repertório musical adequado aos elementos da linguagem musical e elementos da escrita</li> </ul>
<b>Específico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Decodificar / ler / escrever e interpretar corretamente signos gráficos da notação convencional relacionados com os parâmetros do som e com estruturas rítmico-melódicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos de escrita musical:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Altura: notas suplementares (dó3 até o dó5, completando duas oitavas)</li> <li>Tom e semitom</li> <li>Alterações: sustenido, bemol e bequadro</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cantar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnicas básicas de canto: respiração, afinação e emissão</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar flauta doce de acordo com as técnicas do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnica da flauta doce: sopro, respiração, digitação</li> </ul>

instrumento, as convenções da partitura e a interpretação.	e postura
<ul style="list-style-type: none"> <li>Manusear outros instrumentos musicais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnicas básicas de instrumentos disponíveis</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compor e improvisar estruturas rítmico-melódicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos musicais descritos anteriormente</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cantar os hinos cívicos, com domínio de melodia, letra e fraseado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hino Nacional Brasileiro</li> <li>Hino dos Alunos do Colégio Pedro II</li> <li>Hino à Bandeira</li> </ul>
<b>CONTEXTUALIZAR</b>	
<b>Geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer manifestações musicais do seu grupo cultural, de outras culturas, do seu tempo e de outras épocas, refletindo criticamente sobre os processos sociais, políticos e econômicos envolvidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Música Brasileira</li> <li>Músicas de outras culturas</li> </ul>
<b>Específico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a historicidade das produções musicais brasileiras, estabelecendo traços característicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- antecedentes e evolução.</li> <li>- período do império e da república no século XIX.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Classicismo</li> <li>Romantismo</li> <li>Práticas musicais, funções da música, instrumentos, características, formas, notação e documentação</li> <li>Gêneros musicais: lundu, modinha, maxixe e choro</li> </ul>
<b>9º ANO</b>	
<b>Revisar os Pontos Nodais do 8º ano</b>	
<b>Competências</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>ESCUTAR / APRECIAR</b>	
<b>Geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer auditivamente aspectos relacionados aos parâmetros do som e aos elementos da linguagem musical no repertório trabalhado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Som / silêncio / ruído</li> <li>Parâmetros do som</li> <li>Textura e Forma</li> </ul>
<b>Específico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber as estruturas musicais diversas na execução e apreciação de repertório das músicas praticadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parâmetros do som</li> <li>Repertório musical adequado aos elementos da linguagem musical e a elementos da escrita</li> </ul>
<b>IMPROVISAR / COMPOR / EXECUTAR</b>	
<b>Geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Experimentar e explorar o potencial sonoro e expressivo de instrumentos musicais, de outras fontes sonoras e de elementos da linguagem musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Parâmetros do som</li> <li>Repertório musical adequado aos elementos da linguagem musical</li> </ul>
<b>Específico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Decodificar / ler / escrever e interpretar corretamente signos gráficos da notação convencional relacionados com os parâmetros do som e com estruturas rítmico-melódicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos de escrita musical: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Signos gráficos da notação convencional já trabalhados nos anos anteriores</li> <li>- Noções de acordes, escalas e cifras</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar, tocar flauta doce e/ou outros instrumentos musicais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Técnicas básicas de canto e de instrumentos escolhidos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praticar música em conjunto com formação de grupos musicais instrumentais e vocais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elementos da linguagem musical descritos nos itens deste programa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compor e improvisar estruturas rítmico-melódicas, harmônicas, de texturas, formas, gêneros diferenciadas (peças instrumentais e canções).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elementos da linguagem musical descritos nos itens deste programa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar os hinos cívicos, com domínio de melodia, letra e fraseado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hino Nacional Brasileiro</li> <li>▪ Hino dos Alunos do Colégio Pedro II</li> <li>▪ Hino da Proclamação da República</li> </ul>
<b>CONTEXTUALIZAR</b>	
<b>Geral</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer/vivenciar manifestações musicais do seu grupo cultural, de outras culturas, do seu tempo e de outras épocas, refletindo criticamente sobre os processos sociais, políticos, econômicos e culturais envolvidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Música Brasileira</li> <li>▪ Músicas de outras culturas</li> </ul>
<b>Específico</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a historicidade das produções musicais brasileiras, estabelecendo traços característicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- antecedentes e evolução.</li> <li>- séculos XX e XXI, de acordo com as músicas do mundo.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Práticas musicais, funções da música, instrumentos, características, formas, notação, fontes de informação e registro</li> <li>▪ Gêneros musicais: marcha, marchinha de carnaval, samba (e variações), bossa nova e rock</li> <li>▪ Movimentos e manifestações musicais: Teatro de Revista, Era do Rádio, Bossa Nova, Jovem Guarda, Festivais, Tropicália, MPB, Rock brasileiro e novas tendências</li> <li>▪ Músicas Moderna e Contemporânea (relacionados aos itens anteriores)</li> </ul>

## ANEXO J – Projeto Político-Pedagógico da EMM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

### FORMULÁRIO-SÍNTESE DA PROPOSTA - SIGProj EDITAL 01/2013 - PIBEX-UFRJ

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

PROCESSO N°:  
SIGProj N°: 138363.604.31762.11012013

#### PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

<b>TÍTULO:</b> Escola de Música de Manguinhos
<b>TIPO DA PROPOSTA:</b> <input type="checkbox"/> Programa <input checked="" type="checkbox"/> Projeto
<b>ÁREA TEMÁTICA PRINCIPAL:</b> <input type="checkbox"/> Comunicação <input type="checkbox"/> Cultura <input type="checkbox"/> Direitos Humanos e Justiça <input checked="" type="checkbox"/> Educação <input type="checkbox"/> Meio Ambiente <input type="checkbox"/> Saúde <input type="checkbox"/> Tecnologia e Produção <input type="checkbox"/> Trabalho <input type="checkbox"/> Desporto
<b>COORDENADOR:</b> Vanda Lima Bellard Freire
<b>E-MAIL:</b>
<b>FONE/CONTATO:</b>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO**

**FORMULÁRIO DE CADASTRO DE PROJETO DE EXTENSÃO**

Uso exclusivo da Pró-Reitoria (Decanato) de Extensão

<b>PROCESSO N°:</b>
<b>SIGProj N°: 138363.604.31762.11012013</b>

---

**1. Introdução**

---

**1.1 Identificação da Ação**

<b>Título:</b>	Escola de Música de Manguinhos
<b>Coordenador:</b>	Vanda Lima Bellard Freire / Docente
<b>Tipo da Ação:</b>	Projeto
<b>Edital:</b>	01/2013 - PIBEX-UFRJ
<b>Faixa de Valor:</b>	
<b>Vinculada à Programa de Extensão?</b>	Não
<b>Instituição:</b>	UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>Unidade Geral:</b>	CLA - Centro de Letras e Artes
<b>Unidade de Origem:</b>	EM - Escola de Música
<b>Início Previsto:</b>	01/03/2013
<b>Término Previsto:</b>	08/02/2014
<b>Possui Recurso Financeiro:</b>	Sim
<b>Gestor:</b>	Vanda Lima Bellard Freire / Docente
<b>Órgão Financeiro:</b>	

**1.2 Detalhes da Proposta**

<b>Carga Horária Total da Ação:</b>	1628 horas
<b>Justificativa da Carga Horária:</b>	A carga horária foi calculada com base no conjunto de atividades pertinentes à condução da Escola de Música de Manguinhos, envolvendo a orientação dos professores da Escola, reuniões pedagógicas regulares, supervisão e orientação de pesquisa, elaboração de artigos para publicação e de relatórios diversos,

preparação de mostras artísticas públicas. Todas as atividades, administrativas, pedagógicas e artísticas envolvem todos os membros, já que a condução do processo se dá através da tomada de decisões conjuntas, em colegiado pleno.

<b>Periodicidade:</b>	Permanente/Semanal
<b>A Ação é Curricular?</b>	Não
<b>Abrangência:</b>	Local
<b>Tem Limite de Vagas?</b>	Sim
<b>Número de Vagas:</b>	300
<b>Local de Realização:</b>	Casa Viva / Escola de Música e Manguinhos. Rua Capitão Bragança, 142. Manguinhos. Rio de Janeiro.RJ. A realização do projeto se dá na Escola de Música de Manguinhos, em prédio cedido ao projeto pela empresa italiana CESVI, através da OSCIP Rede CCAP, parceira do projeto. O prédio tem 3 andares, abrangendo salas de aula e um pequeno auditório. Alguns desdobramentos do projeto ocorrem na Escola de Música da UFRJ.
<b>Local(ais) na(o) UFRJ:</b>	Município do Rio de Janeiro;
<b>Período de Realização:</b>	O presente projeto irá se desenvolver de março de 2013 a fevereiro de 2014, dando continuidade às atividades que vêm sendo desenvolvidas anualmente, desde 2008, e expandindo-as. O projeto teve início em 2008. Anualmente é renovado, já que sua ação é continuada. Até a presente data, já com algumas garantias para o funcionamento até o ano de 2014 o que pressupõe, também obtenção de bolsas de extensão (PIBEX) para licenciandos que atuam como docentes. A presente proposta refere-se à renovação das 9 bolsas que o projeto atualmente detém e a concessão de mais uma bolsa, perfazendo o total de 10 bolsas para o período 2013/2014.
<b>Tem Inscrição?</b>	Sim
<b>Início das Inscrições:</b>	01/03/2013
<b>Término das Inscrições:</b>	20/03/2013
<b>Contato para Inscrição:</b>	Casa Viva / Escola de Música de Manguinhos. Rua Capitão Bragança, 142. Manguinhos.Telefone: 38698330. As inscrições são realizadas na sede da Escola de Música de Manguinhos, situada na Rua Capitão Bragança, 142, em Manguinhos. A equipe de Apoio Pedagógico e de Apoio Administrativo do projeto realiza o processo e inscrições.
<b>Tem Custo de Insc./Mensalidade?</b>	Não

### 1.3 Público-Alvo

O público alvo, em primeira instância, é a comunidade de Manguinhos, que apresenta grande dificuldade de oportunidades e enfrenta problemas que vão da extrema pobreza à violência cotidiana. Além dos alunos que freqüentam a Escola, indiretamente pais e amigos da comunidade que comparecem aos eventos regulares da

Escola são também atingidos, além de público externo à comunidade, que assiste às apresentações dos alunos em outros espaços da cidade do Rio de Janeiro, tais como Centro Cultural do CCBB, Salão Leopoldo Miguez (UFRJ), Auditório da FIOCRUZ e outros.

**Nº Estimado de Público:** 1526

**Discriminar Público-Alvo:**

	A	B	C	D	E	Total
Público Interno da Universidade/Instituto	2	80	4	0	0	86
Instituições Governamentais Federais	2	15	4	0	0	21
Instituições Governamentais Estaduais	2	0	0	0	10	12
Instituições Governamentais Municipais	0	0	0	0	0	0
Organizações de Iniciativa Privada	0	0	0	0	0	0
Movimentos Sociais	0	0	0	0	0	0
Organizações Não-Governamentais (ONGs/OSCIPs)	0	0	0	7	0	7
Organizações Sindicais	0	0	0	0	0	0
Grupos Comunitários	0	0	0	0	700	700
Outros	0	0	0	0	700	700
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>95</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>1.410</b>	<b>1.526</b>

Legenda:

- (A) Docente
- (B) Discentes de Graduação
- (C) Discentes de Pós-Graduação
- (D) Técnico Administrativo
- (E) Outro

**1.4 Parcerias**

Nome	Sigla	Parceria	Tipo de Instituição/IPES	Participação
Rede CCAP	REDECAP	Externa à IES	Organização Não Governamental (ONGs/OSCIPs)	A OSCIP Rede CCAP é parceira do projeto desde seu início, fornecendo o apoio administrativo (inclusive a Coordenação Administrativa) do projeto, bem como alguns recursos materiais. A Fundação Oswaldo Cruz e a empresa italiana CESVI, através de convênio com a Rede CCAP, mantém bolsas de pesquisa para alguns docentes, recursos materiais diversos para manutenção e aquisição de instrumentos musicais.



### 1.5 Caracterização da Ação

<b>Área de Conhecimento:</b>	Linguística, Letras e Artes » Artes » Música
<b>Área Temática Principal:</b>	Educação
<b>Área Temática Secundária:</b>	Cultura
<b>Linha de Extensão:</b>	Música

### 1.6 Descrição da Ação

#### Resumo da Proposta:

O Projeto Escola de Música de Manguinhos (EMM) teve início em 2008 e, em 2011, entrou em fase de consolidação e expansão. Seu objetivo principal é proporcionar ensino de música a crianças, jovens e adultos da Comunidade de Manguinhos, comunidade esta de baixa renda, objetivando contribuir para a formação e/ou profissionalização desses alunos, bem como para a transformação da realidade social da comunidade. O projeto resulta de uma parceria com a Rede CCAP, OSCIP sediada em Manguinhos, e conta com apoio da Fundação Oswaldo Cruz e da empresa italiana CESVI. A EMM vincula-se à Escola de Música da UFRJ, através do Programa de Pós-Graduação em Música e do Departamento de Musicologia e Educação Musical (Centro de Estudos de Musicologia e Educação Musical), no qual está lotada a coordenadora. Os professores são ALUNOS DE GRADUAÇÃO/UFRJ e de PÓS-GRADUAÇÃO, alguns deles recém-formados (apoios FIOCRUZ e PIBEX/UFRJ). Os fundamentos teórico-metodológicos valorizam a permeabilidade entre metodologias formais, não formais e informais de ensino de música, com opção pelas visões articuladas da pedagogia dialética, da pedagogia crítico-social dos conteúdos e da pedagogia pós-moderna. A EMM propicia laboratório e campo de pesquisa sobre métodos de ensino de música e é acompanhado e avaliado por projeto de pesquisa, gerando comunicações em congressos nacionais e internacionais e publicações diversas.

#### Palavras-Chave:

educação musical, ensino de música formal, ensino de música não formal, ensino de música informal, transformação social

#### Informações Relevantes para Avaliação da Proposta:

As pesquisas de avaliação e acompanhamento do projeto revelam diversos aspectos importantes, tais como transformação da vida pessoal e social dos alunos, segundo depoimentos dos mesmos, colhidos através de instrumentos de pesquisa; impacto social positivo do projeto na comunidade, atraindo membros ao espaço da Escola, sobretudo nos momentos de apresentações públicas; impacto significativo na formação dos licenciandos; consolidação do projeto como espaço de pesquisa, integrando pesquisa, ensino e extensão.

#### 1.6.1 Justificativa

A relevância do Projeto se evidencia por alguns aspectos principais:

1) pela oportunidade de enriquecer e complementar, através da Educação Musical, a formação de crianças, jovens e adultos da comunidade de Manguinhos, que não contam com oportunidades regulares de ensino de música em sua formação, nem com a possibilidade de estudos de música pré-profissionalizantes, que lhes abram novas oportunidades na vida. Ao oferecer essas oportunidades, o presente Projeto contribui também para a formação de cidadãos mais completos, do ponto de vista

estético, político, intelectual e, sobretudo, crítico.

2) por servir como espaço para pesquisa de campo para alunos de Graduação e Pós-Graduação da UFRJ, voltada para a utilização de procedimentos informais, não-formais e formais de ensino de música, aspectos esses que a área de Educação Musical no Brasil tem apontado como carentes de estudos sistemáticos.

3) pela oportunidade de integração entre os Cursos de Graduação e Pós-graduação da UFRJ, absorvendo estudantes do Mestrado e Doutorado da Escola de Música e da Faculdade de Educação, além de Mestres recém-formados (linha de pesquisa "Epistemologia e Ensino da Música"), concretizando o entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão universitária, e reafirmando o papel social da universidade.

4) por oportunizar a estudantes do curso de graduação da Escola de Música o aperfeiçoamento e a ampliação de sua formação profissional, fortalecendo sua preparação para o mercado de trabalho e sua possibilidade de contribuir para a transformação social.

5) por permitir aos licenciandos computar as horas empreendidas na Escola de Música de Manguinhos como carga curricular (horas de atividades livres).

O projeto tem gerado literatura para a área de Educação Musical, tendo servido de campo para pesquisas de final de curso de Graduação, de Mestrado e de Doutorado, através de comunicações e artigos apresentados em Congressos nacionais e internacionais.

Além da participação dos licenciandos, que atuam desde o início do projeto como docentes, sob supervisão, estuda-se, no momento, proposta encaminhada por docente da Faculdade de Educação, propondo utilizar o espaço da Escola de Música de Manguinhos como espaço de estágio.

A importância do projeto se evidencia, assim, de várias formas. Pela realidade social da comunidade a que se destina que, assim como outras comunidades do Rio de Janeiro, aliam à pobreza a carência de oportunidades educacionais, a falta de acesso ao ensino regular de música ou a qualquer oportunidade consistente de vivência estética, realidade esta agravada pela violência cotidiana do ambiente em que vivem os jovens, crianças e adultos que são atendidos. A intervenção do projeto pode apontar outros rumos para a vida desses indivíduos, bem como contribuir diretamente para a construção de cidadania mais consistente, através de uma atuação positiva na formação deles. Além disso, o modelo de trabalho desenvolvido pode servir como piloto para futuros projetos similares que venham a contribuir para a transformação de outras situações sociais, no Rio de Janeiro. Além disso, ao se articular com pesquisas, servindo de campo para elas, e ao contribuir para a formação de professores de música (licenciandos da UFRJ), o projeto oferece contribuição social relevante. Essa relevância social do projeto também é evidenciada pela parceria efetivada, desde 2008, com a OSCIP REDE CAPP, co-realizadora da EMM, bem como com a FIOCRUZ e com a empresa italiana CESVI, que apóiam o projeto na fase 2008-2012.

### **1.6.2 Fundamentação Teórica**

O projeto político Pedagógico da Escola de Música de Manguinhos tem seus principais fundamentos teóricos tomados a autores sintonizados com concepções pedagógicas recentes, principalmente com a concepção crítico-social dos conteúdos, de inspiração dialética, e com a concepção pós-moderna de educação, cujos fundamentos estão na dialética e na fenomenologia.

Esses fundamentos são tomados a autores como Giroux e Simon, 1995; Doll, 1997; Pourtois;Desmet, 1999; Freire, 1997, 1998, 2007, 2011; Souza, 2000; Perrenoud, 1994, 2004; Silva, 2004; Penna, 2005; Santos et alii, 2011, entre outros.

A interdisciplinaridade é particularmente valorizada. As decisões pedagógicas e administrativas são

estético, político, intelectual e, sobretudo, crítico.

2) por servir como espaço para pesquisa de campo para alunos de Graduação e Pós-Graduação da UFRJ, voltada para a utilização de procedimentos informais, não-formais e formais de ensino de música, aspectos esses que a área de Educação Musical no Brasil tem apontado como carentes de estudos sistemáticos.

3) pela oportunidade de integração entre os Cursos de Graduação e Pós-graduação da UFRJ, absorvendo estudantes do Mestrado e Doutorado da Escola de Música e da Faculdade de Educação, além de Mestres recém-formados (linha de pesquisa "Epistemologia e Ensino da Música"), concretizando o entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão universitária, e reafirmando o papel social da universidade.

4) por oportunizar a estudantes do curso de graduação da Escola de Música o aperfeiçoamento e a ampliação de sua formação profissional, fortalecendo sua preparação para o mercado de trabalho e sua possibilidade de contribuir para a transformação social.

5) por permitir aos licenciandos computar as horas empreendidas na Escola de Música de Manguinhos como carga curricular (horas de atividades livres).

O projeto tem gerado literatura para a área de Educação Musical, tendo servido de campo para pesquisas de final de curso de Graduação, de Mestrado e de Doutorado, através de comunicações e artigos apresentados em Congressos nacionais e internacionais.

Além da participação dos licenciandos, que atuam desde o início do projeto como docentes, sob supervisão, estuda-se, no momento, proposta encaminhada por docente da Faculdade de Educação, propondo utilizar o espaço da Escola de Música de Manguinhos como espaço de estágio.

A importância do projeto se evidencia, assim, de várias formas. Pela realidade social da comunidade a que se destina que, assim como outras comunidades do Rio de Janeiro, aliam à pobreza a carência de oportunidades educacionais, a falta de acesso ao ensino regular de música ou a qualquer oportunidade consistente de vivência estética, realidade esta agravada pela violência cotidiana do ambiente em que vivem os jovens, crianças e adultos que são atendidos. A intervenção do projeto pode apontar outros rumos para a vida desses indivíduos, bem como contribuir diretamente para a construção de cidadania mais consistente, através de uma atuação positiva na formação deles. Além disso, o modelo de trabalho desenvolvido pode servir como piloto para futuros projetos similares que venham a contribuir para a transformação de outras situações sociais, no Rio de Janeiro. Além disso, ao se articular com pesquisas, servindo de campo para elas, e ao contribuir para a formação de professores de música (licenciandos da UFRJ), o projeto oferece contribuição social relevante. Essa relevância social do projeto também é evidenciada pela parceria efetivada, desde 2008, com a OSCIP REDE CAPP, co-realizadora da EMM, bem como com a FIOCRUZ e com a empresa italiana CESVI, que apóiam o projeto na fase 2008-2012.

### **1.6.2 Fundamentação Teórica**

O projeto político Pedagógico da Escola de Música de Manguinhos tem seus principais fundamentos teóricos tomados a autores sintonizados com concepções pedagógicas recentes, principalmente com a concepção crítico-social dos conteúdos, de inspiração dialética, e com a concepção pós-moderna de educação, cujos fundamentos estão na dialética e na fenomenologia.

Esses fundamentos são tomados a autores como Giroux e Simon, 1995; Doll, 1997; Pourtois;Desmet, 1999; Freire, 1997, 1998, 2007, 2011; Souza, 2000; Perrenoud, 1994, 2004; Silva, 2004; Penna, 2005; Santos et alii, 2011, entre outros.

A interdisciplinaridade é particularmente valorizada. As decisões pedagógicas e administrativas são

construídas coletivamente, através de reuniões que integram todo o corpo docente, a Coordenação Pedagógica e membros da Rede CCAP que atuam na Coordenação Administrativa da Escola. Reuniões com os alunos também são realizadas periodicamente e abrangem avaliação do processo e tomadas de decisão, aplicando, na prática cotidiana da escola, os referenciais teóricos adotados no projeto.

Outros autores que também subsidiam o projeto teoricamente, são:

1) sobre métodos de ensino de música e procedimentos formais, não-formais e informais (CARVALHO, 2005; GHANEM; TRILLA, 2008; GREEN, 2005, entre outros).

2) sobre ensino coletivo de instrumentos, metodologia esta empregada em todas as disciplinas e atividades da escola (TOURINHO, 2001; CRUVINEL, 2005, entre outros).

Os princípios que norteiam a EMM, com base nesses referenciais teórico-metodológicos, são:

1) Valorização do universo musical dos alunos e ampliação de escutas e conhecimentos, através de novos repertórios, abrangendo o aprimoramento de técnicas de interpretação musical e reflexão crítica, a partir da prática musical.

2) Diálogo constante entre metodologias formais, informais e não formais de ensino.

3) Aproximação com a realidade musical dos alunos, buscando construir a experiência musical a partir do cotidiano deles.

4) Vivência da prática musical antes da sistematização teórica dos conteúdos musicais.

5) Ampliação da experiência musical através da escuta, apreciação e execução de músicas pertencentes ou não ao universo musical dos alunos, buscando, paralelamente, o aperfeiçoamento técnico-musical dos alunos.

6) Construção de reflexão crítica, tanto estética quanto social, contribuindo para que os alunos desempenhem ativa e conscientemente o papel de cidadãos.

### **1.6.3 Objetivos**

Objetivos:

Objetivo geral: Propiciar a crianças, jovens e adultos da comunidade de Manguinhos possibilidades de transformação de sua realidade individual e social.

Objetivos específicos:

1) Proporcionar ensino de música regular a crianças, jovens e adultos da comunidade de Manguinhos, visando a contribuir para a formação global desses alunos e/ ou para a pré-profissionalização dos mesmos.

2) Propiciar laboratório e campo de pesquisa sobre métodos de ensino de música, privilegiando a interação de procedimentos informais, não-formais e formais de ensino de música, aplicados a situações peculiares, como as da comunidade de Manguinhos.

3) Propiciar espaço complementar de formação a futuros professores de Música, licenciandos da UFRJ, contribuindo para sua inserção no mercado de trabalho e para aprofundar suas possibilidades de atuar como educadores comprometidos com a transformação social.

Para atingir esses objetivos em 2013/2014, pleiteia-se a renovação das 9 (nove) Bolsas PIBEX, obtidas em 2012, e concessão de mais uma bolsa para o ano de 2013, visando a melhor atender à expansão do projeto.

#### 1.6.4 Metodologia e Avaliação

A metodologia adotada tem seus fundamentos em tendências recentes de educação, tais como a concepção dialética da educação, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a pedagogia pós-moderna. Os principais autores que embasam a proposta são Moacir Gadotti, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Vanda Freire, Jusamara Souza, Henry Giroux, Philip Perrenoud, Tomás Tadeu Silva e Antônio Flávio Moreira. Autores como Ghanen e Trilla, Dubet e outros contribuem para uma reflexão mais direcionada à educação popular e à educação formal, não formal e informal.

São percorridas, no processo, as seguintes etapas, não necessariamente sucessivas:

- 1) aproximação dos educadores com o universo musical dos alunos, mapeando suas características, e vivenciando-as com os mesmos;
- 2) caracterização de aspectos musicais do repertório trazido pelo grupo ou apresentado pelo professor, de forma a dar início a uma construção sistematizada e crítica de conhecimentos musicais;
- 3) apresentação de outros repertórios musicais, de forma a construir possibilidades de ampliação das escutas, ampliação das práticas musicais e de conhecimentos musicais, bem como possibilitar reflexão crítica.
- 4) aprimoramento de técnicas de interpretação musical, a partir da realidade musical dos educandos, atingindo, também, outras realidades técnicas e estéticas.
- 5) desencadeamento de reflexão crítica (social, política, estética, etc), a partir dos conteúdos abordados.

Avaliação:

A avaliação do presente projeto de extensão se articula com o projeto de pesquisa "Educação Musical no Brasil – Currículos e Métodos", sob a coordenação da mesma professora responsável pelo presente projeto e com outro projeto de pesquisa específico, voltado para avaliação da EMM: "Escola de Música de Manguinhos - Avaliando métodos de ensino de música que transitem entre o informal e o formal."

Os bolsistas vinculados ao projeto recebem orientação (musical, pedagógica e de pesquisa) da coordenadora do projeto e demais membros da equipe.

Os registros do processo servem como material para pesquisas, gerando também subsídios para discussão coletiva de todos os envolvidos com o projeto, visando possíveis aprimoramentos e/ou alterações de percurso. Para 2011, o desenho curricular, que foi reformulado, a partir de avaliação realizada ao longo de 2008, e aprovado, na prática, em 2009 e 2010, será mantido, tendo em vista os bons resultados alcançados. Haverá expansão da dimensão de pesquisa articulada à extensão, na medida em que todos os professores passarão a ter sub-projetos próprios.

Apresentações públicas dos alunos, na forma de aulas abertas ou outras, envolvendo a comunidade de Manguinhos, servem como momentos de divulgação dos resultados alcançados, bem como propiciam oportunidades de reflexão dos membros da equipe e dos alunos sobre o processo construído coletivamente. Ou seja, as mostras abertas ao público são, também, momentos de avaliação do processo,

contribuindo para o aperfeiçoamento do mesmo e, nesse sentido, damos destaque ao Festival de Música, realizado em 2011, mostra não competitiva de composições musicais dos alunos.

#### **1.6.5 Relação Ensino, Pesquisa e Extensão**

A relação entre ensino, pesquisa e extensão está presente consistentemente no presente projeto. Podemos destacar alguns aspectos, além daqueles já descritos ao longo deste projeto:

1) os alunos do curso de Licenciatura em Música da UFRJ são os docentes da Escola de Música de Manguinhos. As atividades que realizam na Escola são incorporadas ao histórico escolar dos mesmos. Integram também as disciplinas Iniciação à Pesquisa II e Orientação de Monografia, ambas do curso de Licenciatura. Além disso, os mestrandos e doutorandos que realizam suas pesquisas na Escola de Música de Manguinhos também integram suas atividades na Escola com as disciplinas de orientação das pesquisas desses cursos.

2) a avaliação do processo desenvolvido na Escola de Manguinhos é feita através de pesquisa qualitativa, através da qual todos os alunos/docentes da Escola de Música

de Manguinhos são integrados. Integra-se, assim, o processo à dimensão de pesquisa, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação.

3) a avaliação dos métodos de ensino, especificamente, desenvolvidos na Escola de Música de Manguinhos, é feita através de pesquisa orientada pela coordenadora do projeto. Todos os docentes, que são alunos da UFRJ, desenvolvem pesquisas individuais, tendo suas classes como campo de pesquisa, visando avaliar a aplicação da metodologia de ensino coletivo de música, integrando procedimentos metodológicos formais, informais e não formais. Também neste exemplo, fica evidenciada a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

#### **1.6.6 Avaliação**

##### **Pelo Público**

O público-alvo (comunidade de Manguinhos) que frequenta a Escola participa de reuniões periódicas para avaliação do projeto. Até a presente data, todas as opiniões manifestas pelos entrevistados, através de questionários aplicados nas referidas reuniões, expressam total aprovação à Escola. Pouquíssimos depoimentos registram algumas sugestões para aperfeiçoamento do processo, enquanto a maioria absoluta das respostas expressa sua grande admiração pelo projeto e dá testemunho da importância do mesmo em suas vidas.

##### **Pela Equipe**

A equipe de execução também realiza reuniões para avaliação e aperfeiçoamento contínuo do projeto. Duas pesquisas de Mestrado, desenvolvidas por integrantes do projeto, avaliaram o processo, por diferentes perspectivas, obtendo conclusões amplamente positivas em relação ao mesmo.

#### **1.6.7 Referências Bibliográficas**

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2002.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Educação formal e não formal – Pontos e Contrapontos. São Paulo: SUMMUS, 2008.

BRESSLER, Liora. Paradigmas Cualitativos en Investigación en Educación Musical. In: Diaz, Maravillas (Coord). Introducción a la Investigación em Educación Musical. Madri: Enclave Creativa Ediciones, 2006.

CARVALHO, Livia Marques. Quem ensina arte nas ONGS? In: Contexturas – o ensino de artes em diversos espaços. Marinho, Vanildo Mousinho e Queiroz, Luis Ricardo Silva (Orgs.). João Pessoa: Editora Universitária /UFPB, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Educação Popular Hoje. São Paulo: Loyola, 1998.

CRUVINEL, Flávia Maria. Educação Musical e Transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1989.

DIAZ, Maravillas. Introducción a la investigación en Educación Musical. Madri: Enclave Creativa, 2006.

Doll Jr, William E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUBET, François. O que é uma escola justa? A Escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Ensino de Música e Pós-Modernismo. Anais do I Encontro Regional Sul da ABEM. Londrina, 1997.

\_\_\_\_\_. Ensino Superior de Música - Dilemas e Desafios. Anais do VII Encontro Anual da ABEM. Recife, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação Musical, música e espaços atuais. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia, 2001.

FREIRE, Vanda L. B., MOURA, Lya Celma P., JARDIM, Helen S. e FREIRE, João Miguel Bellard. Avaliando Métodos de Ensino de Música em um Projeto de Extensão – do Informal ao Formal. Anais do XIX Encontro Anual da ABEM. ABEM: Goiânia, 2010.

\_\_\_\_\_. Música e Sociedade – uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Tese de Doutorado (UFRJ, 1992). 2a. Edição. Porto Alegre: ABEM, 2011.

FREIRE, Vanda Bellard; CAVAZOTTI, André. Música e Pesquisa: novas abordagens. Belo Horizonte: Editora da Escola de Música da UFMG, 2007.

FREIRE, Vanda L. B., MOURA, Lya Celma P., JARDIM, Helen S. e FREIRE, João Miguel Bellard. Avaliando Métodos de Ensino de Música em um Projeto de Extensão – do Informal ao Formal. Anais do XIX Encontro Anual da ABEM. ABEM: Goiânia, 2010.

FREIRE, Vanda (Org.). Horizontes da Pesquisa em Música. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2010.

FREIRE, Vanda L. B., JARDIM, Helen S. e FREIRE, João Miguel Bellard. Avaliando o ensino coletivo de instrumento na Escola de Música de Manguinhos. Anais do XIV Encontro Regional Sul. Maringá: ABEM, 2011.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. In: Arantes, Valéria Amorim (Org.). São Paulo: Summus, 2008.

GIROUX, Henry. Escola Crítica e Política Cultural. São Paulo: Cortez / Autores associados, 1992.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). Currículo, Cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

GREEN, Lucy. How Popular Musicians Learn: a way for music education. England: Ashgate, 2005.

\_\_\_\_\_. Informal Popular Music Learning Practice and Their Relevance for Formal Music Educators. In: I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Música / XV Colóquio do Programa de Pós Graduação em Música da UNIRIO, 2010, Rio de Janeiro. 2010. Informal Popular Music Learning Practice and Their Relevance for Formal Music Educators. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010, p. 17-34.

MERTZ, Margaret. Some Thoughts on Music Education in a Global Culture. International Journal of Music Education, n.2, p 72-772, 1998.

MARINHO, Vanildo M. e QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Orgs.). Contexturas – O Ensino das Artes em Diferentes Espaços. João Pessoa: Editora da UFB, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículos e programas no Brasil. Campinas/SP; Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_ e SILVA, Tomaz, Tadeu. Currículo, Cultura E Sociedade. São Paulo, Cortez, 1995.

MOREIRA, Daniel Augusto. O Método Fenomenológico na Pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. Revista da ABEM, Porto Alegre, vol. 13, set, 2005

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas Lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PORTOIS, Jenan-Pierre; DESMET, Huguette. A Educação Pós-Moderna. São Paulo: Loyola, 1999.

SANTOS, Regina Márcia S. A Pesquisa no Ensino da Música. Anais do V Encontro Anual da ABEM. Londrina, 1996.

\_\_\_\_\_. Música, Cultura e Educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; SANCHEZ, Silvio Gamboa (Org.). Pesquisa Educacional – quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In Mendes, Durmeval, Trigueiro (Org.). Filosofia da Educação Brasileira. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional. Campinas /SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Identidade e Diferença - a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). Territórios contestados - o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.



SOUZA, Jusamara. Música, Cotidiano e Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical. SALVADOR, 2001, 246 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Bahia.

#### 1.6.8 Observações

#### 1.7 Outros Produtos Acadêmicos

<b>Gera Produtos:</b>	Sim
<b>Produtos:</b>	Artigo Completo Outros Produto Artístico Produto Audiovisual-DVD Relatório Técnico Resumo (Anais)
<b>Descrição/Tiragem:</b>	Os artigos, publicados em Anais de Congresso, têm sua tiragem definida por esses eventos científicos. Os registros em DVD, de apresentações públicas e outros eventos da Escola de Música de Manguinhos, são de tiragem restrita, abrangendo alunos e patrocinadores, bem como servindo de material para análise e avaliação do processo pela equipe executora do projeto, junto aos alunos e professores do mesmo.

#### 1.8 Anexos

Nome	Tipo
ufrj.manguinhos.2012	Relatório de Atividades dos Bolsistas
ufrj.pibex.2013._rel	Relatório de Atividades e Resultados do Programa/Projeto
ufrj.pibex.2013.comp	Documento Comprobatório da Aprovação da Proposta na Unidade/Centro
cv.2013.lattes..doc	Curriculum Lattes do coordenador

## ANEXO K – Ementa dos cursos da EMM

### **ESCOLA DE MÚSICA DE MANGUINHOS**

#### **CURSO INFANTIL**

**OBSERVAÇÃO GERAL: As disciplinas do Curso Infantil funcionarão interdisciplinarmente, cabendo aos professores o planejamento em conjunto das atividades, que serão realizadas, sempre, de forma integrada.**

#### **Módulo I - Introdução à Prática Instrumental / 1 hora e 30 minutos, 1 vez por semana.**

**(Manhã: de 9 às 11 horas // Tarde: de 13 às 15 horas)**

##### **Ementa:**

- Manuseio e exploração básica de diversos instrumentos (flauta doce, percussão, etc)
- Afinação Vocal e Instrumental.
- Percepção de timbres e diferentes alturas, em contextos tonais e modais.
- Percepção de exploração de sonoridades diversas, inclusive sem altura definida.
- Percepção de tempos musicais com e sem pulso. Percepção e controle de pulso.
- Introdução à notação musical, visando à percepção e registro gráfico da forma (áudio-partitura).
- Percepção e realização de diferentes intensidades (dinâmica).
- Expressão corporal associada a eventos sonoros / musicais.

#### **Módulo II - Introdução à Prática Instrumental / 1 hora E 30 MINUTOS, 1 vez por semana.**

**(Manhã: de 9 às 11 horas // Tarde: de 13 às 15 horas)**

##### **Ementa:**

- Manuseio e exploração básica de diversos instrumentos (flauta doce, percussão, etc)
- Afinação Vocal e Instrumental.
- Percepção de timbres e diferentes alturas, em contextos tonais e modais.
- Percepção de exploração de sonoridades diversas, inclusive sem altura definida.
- Percepção de tempos musicais com e sem pulso. Percepção e controle de pulso.
- Introdução à notação musical, visando à percepção e registro gráfico da forma (áudio-partitura).
- Introdução à notação musical na pauta (pentagrama): observação do registro de alturas na pauta, (apenas acompanhamento genérico dos símbolos grafados na partitura).
- Percepção e realização de diferentes intensidades (dinâmica).

#### **Módulo III - Introdução à Prática Instrumental / 1 hora e 30 minutos, 1 vez por semana.**

**(Manhã: de 9 às 11 horas // Tarde: de 13 às 15 horas)**

##### **Ementa:**

- Aprofundamento de todos os aspectos trabalhados nos dois primeiros módulos, expandindo o repertório e as atividades de apreciação e criação musical.
- Introdução à notação musical na pauta: registro (escrita pelos alunos) de alturas na pauta sem claves e sem notação de valores (apenas as notas utilizadas nas músicas executadas, gerando uma partitura simplificada da mesma).
- Introdução à percepção visual (através da leitura de partituras) e auditiva da notação de diferentes valores (apenas diferenciar figuras "brancas" e "pretas", destacando que as "brancas" têm maior duração).
- Identificação e reprodução (vocal ou no instrumento) de intervalos sonoros, a partir de melodias conhecidas.

**Módulo IV - Introdução à Prática Instrumental / 1 hora e 30 minutos, 1 vez por semana.**  
**(Manhã: de 9 às 11 horas // Tarde: de 13 às 15 horas)**

**Ementa:**

- Aprofundamento de todos os aspectos trabalhados nos dois primeiros módulos, expandindo o repertório e as atividades de apreciação e criação musical.

**Módulo V - Introdução à Prática Instrumental / 1 hora e 30 minutos, 1 vez por semana.**  
**(Manhã: de 9 às 11 horas // Tarde: de 13 às 15 horas)**

**Ementa**

- Aprofundamento de todos os aspectos trabalhados nos dois primeiros módulos, expandindo o repertório e as atividades de apreciação e criação musical.
- Introdução à percepção visual (através da leitura de partituras) e auditiva da notação de diferentes valores (apenas diferenciar figuras "brancas" e "pretas", destacando que as "brancas" têm maior duração).
- Introdução, através da prática (sem alusão à grafia), da noção de compasso (percepção de pulsos e acentos).
- Execução de peças instrumentais (ou trechos) a duas vozes.

**Módulo VI, VII e VIII - Introdução à Prática Instrumental / 1 hora e 30 minutos, 1 vez por semana. (Manhã: de 9 às 11 horas // Tarde: de 13 às 15 horas)**

**Ementa**

- Aprofundamento de todos os aspectos trabalhados nos dois primeiros módulos, expandindo o repertório e as atividades de apreciação e criação musical.

- Introdução à grafia: registro (escrito pelos alunos) de figuras "pretas" e "brancas", a partir da escuta e da execução musical e após a grafia das notas no pentagrama.
- Aprofundamento da qualidade da performance musical, com ênfase na afinação, na qualidade sonora, no sentido musical e no entrosamento entre os diversos instrumentos e intérpretes.

**Coral Infantil / 1 hora e 30 minutos, 1 vez por semana. (Manhã: de 9 h ÀS 11 HORAS, 1 vez por semana // Tarde: de 13 às 15)**

**Ementa:**

- Afinação vocal. Conscientização do corpo no tempo e no espaço.
- Percepção e controle da respiração. Colocação da voz.
- Postura. Relaxamento.
- Percepção de tempos musicais com e sem pulso. Percepção e controle do pulso musical.
- Noções básicas de dicção.
- Exploração de diferentes alturas, timbres, sonoridades e dinâmicas.
- Introdução à notação musical, visando à percepção e registro gráfico da forma (áudio-partitura).
- Introdução à leitura de partitura em pauta, através da leitura da letra em partituras do repertório realizado (identificação do contorno melódico e da letra, na partitura).
- Exploração de aspectos cênicos ligados ao repertório.

**Observações:** 1) Repertório em uníssono, com eventuais situações de "divisi" ou realização de cânones simples. Todos os conteúdos deverão ser explorados na prática do repertório. 2) A ementa de Coral Infantil / Som e Movimento permanece a mesma em todos os bimestres de 2009. 3) A disciplina poderá receber alunos em todos os módulos, em todos os semestres.

**CURSO PARA JOVENS E ADULTOS**

**Construção de Instrumentos Musicais / 1 hora e 30 minutos, uma vez por semana / Duas turmas: Manhã e tarde.**

**Ementa:** Ao final de cada módulo, o aluno deverá tocar, em grupo, pelo menos uma música completa, observando os seguintes conteúdos:

- Percepção de tempos musicais com ou sem pulso. Controle de Pulso.
- Percepção de diferentes alturas, timbres e texturas.
- Realização de diferentes dinâmicas.
- Afinação vocal e instrumental.
- Posição das mãos e dedos nos instrumentos. Postura.
- Escuta musical aplicada à performance e à criação musical.

- Introdução à notação musical, visando à representação da forma (áudio partitura).

**Observação: a ementa permanece a mesma para todos os módulos em todos os bimestres e semestres. Esta disciplina será aberta, podendo receber alunos em todos os bimestres.**

**Prática Instrumental / 1 hora e 30 minutos, 1 vez por semana / Duas turmas: Manhã e tarde.**

**Módulo I .**

**Ementa:** Ao final deste módulo, o aluno deverá tocar, sozinho ou em grupo, pelo menos uma música completa, observando os seguintes conteúdos:

- Percepção de tempos musicais com ou sem pulso. Controle de Pulso.
- Percepção de diferentes alturas, timbres e texturas.
- Realização de diferentes dinâmicas.
- Escuta musical aplicada à performance e à criação musical.
- Afinação vocal e instrumental. Equilíbrio sonoro.
- Postura. Posição das mãos e dedos nos instrumentos.
- Domínio técnico básico do instrumento. Reconhecimento dos sons no instrumento, com ou sem denominação das notas, no contexto do repertório realizado.
- Introdução à notação musical (áudio partitura). Introdução à escuta / prática harmônica (percepção e domínio do encadeamento V-I, em contextos modais ou tonais).
- Introdução à notação cifrada, caso haja demanda do grupo, restringindo-se à relação do símbolo (cifra), com a realização musical correspondente (tríades maiores e menores), sem necessidade de explicação teórica.
- Introdução à criação musical, a partir dos princípios básicos de repetição e variação musical ou, em caso de criação com diferentes sonoridades, do princípio de adjunção ou colaquem. Se pertinente, o princípio de contraste poderá ser explorado.
- Aplicação de variações de dinâmica e agógica na elaboração coletiva de arranjos.

**Observação:** A ementa é a mesma para todos os instrumentos (sax, cavaquinho, violão, teclado, guitarra, baixo elétrico, canto, percussão). As aulas serão ministradas em um mesmo instrumento (exceto percussão), em grupos de até 3 ou 4 alunos, conforme critério do professor.

**Módulo II.**

**Ementa:** A mesma do Módulo I, com aprofundamento e fixação dos conteúdos trabalhados. De acordo com as possibilidades dos alunos, poderão ser incluídos:

- Iniciação à notação de sons na pauta (apenas alturas, sem valores ou compassos).
- Introdução, apenas na prática (sem notação), à percepção e ao conceito de compasso (através das acentuações, binárias, ternárias, quaternárias).

- Exploração, através do repertório, das diversidades rítmicas existentes (sem conceituação ou sistematização, podendo, contudo, haver a nomeação dos diferentes contextos rítmicos: samba, frevo, etc) .

### **Módulo III.**

**Ementa.** A mesma do Módulo II, com aprofundamento e fixação dos conteúdos trabalhados. De acordo com as possibilidades dos alunos, outros conteúdos poderão ser incluídos:

- Iniciação à notação de sons na pauta (introdução à identificação de diferentes figuras na pauta – “brancas” e “pretas”- sem conceituação ou detalhamento de valores ou compassos).
- Introdução, apenas na prática (sem notação), à percepção e ao conceito de compassos simples e compostos (acentuações, binárias, ternárias, quaternárias).
- Introdução à percepção e utilização de tétrades (na prática do repertório, sem conceituação ou sistematização teórica do conteúdo)

### **Módulo IV.**

#### **Ementa.**

- Aprofundamento dos conteúdos dos módulos anteriores.
- Iniciação à percepção e notação de silêncio (pausa), dentro de uma perspectiva musical e não isoladamente, ou seja, a partir de música ou trecho de música cuja performance esteja sendo trabalhada (sem seqüenciamento previsto, uma vez que serão registradas na pauta apenas as necessidades imediatas dos trechos musicais abordados. Procurar privilegiar trechos musicais que não contenham muitas variações de ritmo).

### **Módulo V**

#### **Ementa:**

- Aprofundamento dos conteúdos dos módulos anteriores.
- Introdução, "através da percepção", à notação de tempos subdivididos, em duas, três e quatro partes (sem conceituação ou sistematização, ou seja, diretamente aplicada à prática).
- Aplicação de variações de dinâmica e agógica na elaboração coletiva de arranjos.

### **Módulos VI, VII e VIII**

#### **Ementa:**

- Aprofundamento dos conteúdos dos módulos anteriores.

- Aprofundamento da qualidade da performance musical, com ênfase na afinação, na qualidade sonora, no sentido musical e no entrosamento entre os diversos instrumentos e intérpretes.

**Coral Juvenil / Juvenil e Adulto / 1 hora e 30 minutos , uma vez por semana / Duas turmas: Manhã e tarde.**

**Ementa:**

- Afinação vocal.
- Conscientização do corpo no tempo e no espaço.
- Percepção e controle da respiração. Colocação da voz.
- Postura.
- Percepção de tempos musicais com e sem pulso. Percepção e controle do pulso musical.
- Introdução à notação musical.
- Noções básicas de dicção.
- Exploração de diferentes alturas, timbres, sonoridades e dinâmicas.
- Introdução à notação musical, visando à percepção e registro gráfico da forma (áudio-partitura).
- Introdução à leitura de partitura em pauta, através da leitura da letra em partituras do repertório realizado.
- Introdução à criação musical, a partir dos princípios básicos de repetição e variação musical ou, em caso de criação com diferentes sonoridades, do princípio de adjunção ou colagem. Se pertinente, o princípio de contraste poderá ser explorado.
- Exploração de aspectos cênicos ligados ao repertório.

**Observações:** 1) Repertório em uníssono, com eventuais situações de "divisi" ou realização de cânones simples. Conforme as possibilidades do grupo, repertórios a duas vozes poderão ser introduzidos. Todos os conteúdos deverão ser explorados na prática do repertório. 2) A ementa de Coral Juvenil e Adulto / Som e Movimento permanece a mesma em todos os bimestres de 2009. 3) Esta disciplina pode receber alunos em todos os bimestres.

**Música e Sociedade. 1 hora e trinta minutos , uma vez por semana / Duas turmas: Manhã e tarde.**

**Ementa:** A partir de escuta musical (diferentes estilos, épocas e culturas) e de debates correlatos que envolvam temas contemporâneos, inclusive datas comemorativas do calendário, e com ênfase na(s) cultura(s) local (is), os alunos abordarão os seguintes conteúdos:

- Introdução aos conceitos de cultura (s) e de diversidade cultural. Música como manifestação cultural, e suas relações com o tempo (história) e espaço (localização da sociedade). Escuta musical.
- Introdução aos conceitos de meio ambiente, preservação ambiental e qualidade de vida.

- Introdução ao conceito de cidadania e à conscientização de sua prática no cotidiano.
- Leitura e escrita de pequenos textos (cerca de 10 linhas, no máximo), referentes aos temas tratados em aula.
- História de vida em Manguinhos, a partir de relatos orais (entrevistas periódicas, que deverão ser gravadas em vídeo para constituir acervo de memória da comunidade, na Casa Viva).

**Observação: a ementa permanece a mesma para todos os módulos em todos os bimestres e semestres. Esta disciplina será aberta, podendo receber alunos em todos os bimestres.**

**Prática de Conjunto / 1 hora e 30 minutos , 1 vez por semana / Quatro turmas: 2 Manhã e 2 tarde. [Haverá classes especificamente voltadas para os gêneros choro e samba]**

Reunindo diversos instrumentos, de acordo com a demanda dos alunos inscritos (máximo de 6 alunos), a prática de conjunto abordará o mesmo conjunto de conteúdos das aulas de Prática Instrumental (Módulos I e II), com ênfase na realização de repertórios que integrem o grupo e que, de preferência, seja sugerido pelos alunos. Diferentes níveis de domínio técnico dos alunos serão contemplados com participações diferenciadas na prática conjunta, podendo ser absorvidos alunos iniciantes.

**Observação: a ementa permanece a mesma para todos os módulos em todos os bimestres e semestres. Esta disciplina será aberta, podendo receber alunos em todos os bimestres. (Poderão ser abertas mais uma ou duas turmas, conforme as possibilidades do projeto e a demanda dos alunos)**

**Banda / 1 hora e trinta minutos , uma vez por semana / Duas turmas: Manhã e tarde. [Ainda não implementada]**

**Ementa:**

Reunindo diversos instrumentos pertinentes ao conjunto instrumental designado tradicionalmente como banda, esta disciplina abordará o mesmo conjunto de conteúdos das aulas de instrumento (Módulos I e II), com ênfase na realização de repertórios que integrem o grupo. Diferentes níveis de domínio técnico dos alunos serão contemplados com participações diferenciadas na prática conjunta, podendo ser absorvidos alunos iniciantes.

**Observação: a ementa permanece a mesma para todos os módulos em todos os bimestres e semestres. Esta disciplina será aberta, podendo receber alunos em todos os bimestres.**

**Apreciação e Criação Musical: 1 hora e trinta minutos , uma vez por semana / Duas turmas: 1 Manhã e 1 tarde.**



**Ementa:** Ao final de cada módulo, o aluno deverá tocar, em grupo, pelo menos uma música criada coletivamente pela turma, observando os seguintes conteúdos:

- Percepção de tempos musicais com ou sem pulso. Controle de Pulso.
- Percepção de diferentes alturas, timbres e texturas.
- Realização de diferentes dinâmicas.
- Afinação vocal e instrumental.
- Posição das mãos e dedos nos instrumentos. Postura.
- Escuta musical de diferentes repertórios (diferentes épocas e culturas, diferentes sonoridades), aplicada à performance e à criação musical.
- Percepção e aplicação dos princípios de repetição e variação, podendo, conforme as possibilidades do grupo, abranger, também, os princípios de contraste e adjunção (ou colagem).
- Introdução à notação musical, visando a representação da forma (áudio partitura).

**Observação:** 1) a ementa permanece a mesma para todos os módulos em todos os bimestres e semestres. Esta disciplina será aberta, podendo receber alunos em todos os bimestres.

**Escuta, Escrita e Leitura Musical (Preparação para o Vestibular) (4 Módulos, com 1 aula semanal de 1:30 hora cada (manhã e tarde ou 1 turma à noite)**

#### **Módulo I**

**Pré-Requisito:** O aluno para cursar este módulo já deve ter iniciação à prática instrumental e à leitura musical em pauta (pelo menos, o equivalente aos conteúdos dos módulos I e II).

#### **Ementa:**

- Intervalos simples - percepção, emissão vocal e escrita na clave de sol e emissão vocal.
- Introdução ao conceito de tempo métrico - percepção e escrita de tempos métricos, utilizando valores relativos (somente mínima, semínima e colcheia), sempre tomando a semínima como unidade de tempo.
- Introdução ao conceito de compasso simples, através da percepção de diferentes acentuações (somente percepção, sem escrita de barras de compasso ou frações).

#### **Módulo II**

#### **Ementa:**

- Intervalos simples - percepção, emissão vocal e escrita na clave de sol e na clave de fá.
- Tempos métricos - percepção e escrita de tempos métricos, utilizando valores relativos (somente semibreve, mínima, semínima e colcheia) e ponto de aumento.
- Aprofundamento do conceito de compasso simples, através da percepção de diferentes acentuações. Notação de frações de compasso exclusivamente com a semínima como unidade de temp.

- Introdução à escuta harmônica e ao conceito de tríades – percepção e escrita de acordes de três sons, com ênfase no encadeamento V- I.
- Introdução ao conceito e tonalismo. Modos maiores e menores.

### **Módulo III**

#### **Ementa:**

- Intervalos simples e compostos: percepção, emissão vocal e escrita na clave de sol e na clave de fá.
- Tempos métricos: percepção e escrita de tempos métricos, utilizando valores relativos (semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia, fusa e semifusa) e ponto de aumento. Quiálteras, contratempos e síncofes.
- Aprofundamento do conceito de compasso simples, através da percepção de diferentes acentuações. Compassos Compostos. Notação de frações de compasso com diferentes unidades de tempo.

### **Módulo IV**

#### **Ementa:**

- Revisão dos conteúdos dos módulos anteriores.
- Prática de leitura rítmica e de solfejo unifônico, na clave de sol ou fá na quarta linha, em compassos simples ou compostos, com divisão do tempo em até seis partes.
- Prática de ditado melódico unifônico, na clave de sol ou fá na quarta linha.

**DISCIPLINA: DANÇA / CARGA HORÁRIA: 1 aula semanal de 1hora e trinta minutos (2 turmas pela manhã e 2 à tarde, havendo possibilidade de diferenciar turmas específicas para o Curso Infantil e para o Curso Juvenil / Adulto)**

#### **EMENTA:**

Características gerais da dança contemporânea e das danças e dos folguedos tradicionais da cultura brasileira. Movimentos básicos das partes do corpo e do corpo como um todo: em diferentes bases, com diferentes composições de linhas das formas, noções do peso a partir de trabalhos com o eixo corporal, planos, níveis e sentidos, variações da intensidade da força aplicada ao movimento.

Criação a partir da exploração de movimentos corporais e da noção de espaço.

Articulação com conteúdos de música, através da percepção, na dança, de tempo (inclusive ritmo), espaço e movimento e de suas relações.

#### **OBJETIVOS:**

\* Aprofundar conscientização sobre possibilidades de utilização do corpo, como movimento e como expressão.

\* Identificar e analisar aspectos das danças tradicionais e seus desdobramentos na vida cotidiana e na arte brasileira, vivenciando-as na prática.

\* Identificar como expressões da cultura brasileira diferentes danças e folguedos de origens étnicas diversas (afro-brasileira, indígena, ibérica, etc), utilizando-as como base para criação de movimentos e coreografias.

**OBSERVAÇÃO:**

**Esta disciplina tem estrutura aberta, permitindo o ingresso de alunos ao início de cada bimestre, de acordo com a disponibilidade de vagas.**

**DISCIPLINA: EDITORAÇÃO DE PARTITURAS . DISCIPLINA OFERECIDA EM 2 MÓDULOS.**  
**CARGA HORÁRIA: 1 HORA SEMANAL.**

**Co-Requisito: Estar cursando a disciplina "Apreciação, Leitura e Escrita Musical".**

**Vagas por turma: 2 e** já ter cursado pelo menos 3 módulos na EMM ( o professor poderá avaliar alunos que tenham cursado menos de 3 módulos, para autorizar, se for o caso, que eles cursem a disciplina).

**Ementa do Módulo I:**

Introdução à prática de escrita musical através de programa de computador, através da escrita de repertório já conhecido e vivenciado pelos alunos em outras aulas ou criado por esses alunos (trechos de músicas ou músicas completas). Utilização da digitação de partituras como complemento às explicações teóricas recebidas em aulas práticas na EMM. Escuta dos trechos digitados, podendo ser contempladas pequenas alterações na partitura digitada, com o objetivo de propiciar diferentes percepções associadas a diferentes notações.

**Ementa do Módulo II:** Ampliação e aprofundamento dos conteúdos e práticas do Módulo I.

**ANEXO L – Portarias do CPII****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II**

PORTARIA Nº 1002 DE 30 DE MAIO DE 2012

Cria a Escola de Música do Colégio Pedro II, institucionaliza o Espaço Musical e dá outras providências.

A DIRETORA-GERAL DO COLÉGIO PEDRO II, no uso de suas atribuições ex vi do disposto nos artigos 22 e 33 do Regimento Interno, baixado pela Portaria nº 503/MEC, de 28 de setembro de 1987, considerando a necessidade de

- adequar a estrutura organizacional do Colégio Pedro II às exigências de suas atividades atuais; e
- otimizar, acompanhar e promover o planejamento e administração das atividades acadêmicas desenvolvidas em espaços relacionados à prática musical no Colégio Pedro II, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão,

**R E S O L V E**

Art. 1º Criar a Escola de Música do Colégio Pedro II e institucionalizar o Espaço Musical do Colégio Pedro II.

Art. 2º A Escola de Música, localizada no Complexo Escolar Realengo, e o Espaço Musical, localizado no Complexo Escolar São Cristóvão, são espaços destinados ao desenvolvimento e à promoção de atividades técnico-musicais no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão.

§ 1º São finalidades da Escola de Música:

- proporcionar formação técnico-profissional em música aos estudantes do Colégio Pedro II nos diversos níveis da Educação Básica;
- proporcionar formação musical à comunidade externa, com caráter extensionista;
- oferecer apresentações musicais, festivais e oficinas;
- incentivar e oportunizar a formação de grupos musicais;
- constituir-se em centro de referência da cultura musical naquela região;
- constituir-se em campo experimental e de prática profissional para estudantes dos cursos técnicos oferecidos pela Instituição.

**Colégio Pedro II**

Port n.º 1002, de 30 de maio de 2012 (cont)

## § 2º São finalidades do Espaço Musical:

- proporcionar formação musical aos estudantes do Colégio Pedro II e à comunidade externa, com caráter extensionista;
- oferecer apresentações musicais, festivais e oficinas;
- incentivar e oportunizar a formação de grupos musicais.

§ 3º A criação e institucionalização de outros espaços físicos para o desenvolvimento de projetos e atividades musicais deverá ser submetida à apreciação da Direção-Geral do Colégio Pedro II pelo Departamento Pedagógico de Educação Musical.

§ 4º Os novos espaços porventura criados submeter-se-ão à presente Portaria para efeitos de vinculação acadêmica, organização e estrutura.

Art. 3º Cabe ao Departamento Pedagógico de Educação Musical a definição das linhas de atuação e pesquisa a serem desenvolvidas na Escola de Música e no Espaço Musical, sempre em consonância com os objetivos e finalidades do Colégio Pedro II

Parágrafo único. Os projetos e atividades desenvolvidos nos espaços citados no caput do presente artigo devem ser apresentados pelo Departamento Pedagógico de Educação Musical, ao qual estão vinculados academicamente, para apreciação das Diretorias de Ensino, de Pesquisa e Pós-Graduação ou de Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, conforme sua característica.

Art. 4º A Coordenação de cada um dos espaços citados no art. 2º da presente Portaria é exercida por docente integrante do Departamento Pedagógico de Educação Musical, preferencialmente do regime de Dedicção Exclusiva, designado pela Direção-Geral, por indicação da respectiva Chefia de Departamento e a ela subordinado.

§ 1º A equipe de cada um desses espaços é integrada por docentes do Departamento Pedagógico de Educação Musical, por servidores técnico-administrativos que detenham conhecimento e formação técnica específica e por servidores técnico-administrativos.

§ 2º Cabe ao Departamento Pedagógico de Educação Musical elaborar as diretrizes e estrutura de funcionamento dos espaços objeto da presente Portaria, submetendo-as à Direção-Geral, para análise e aprovação.

Art. 5º Os servidores que desenvolvem atividades no Espaço Musical são lotados na Unidade Escolar São Cristóvão II, a cuja Direção estão vinculados administrativamente.

Art. 6º Os servidores que desenvolvem atividades na Escola de Música são lotados na Unidade Escolar Realengo II, a cuja Direção estão vinculados administrativamente.

Art. 7º Os docentes cujo projeto de Dedicção Exclusiva relaciona-se a atividades ligadas ao Espaço Musical ou à Escola de Música permanecem lotados em suas Unidades Escolares de origem, caso a Unidade Escolar de lotação seja diferente daquela na qual se localizam espaços acima referidos, vinculando-se administrativamente à sua Unidade Escolar de lotação e também à Unidade Escolar de localização dos referidos espaços, conforme disposto nos art. 6º e 7º da presente Portaria..

Art. 8º Os efeitos desta Portaria retroagem a 1º de março de 2012.

VERA MARIA FERREIRA RODRIGUES



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II**

**PORTARIA Nº 71 DE 12 DE JANEIRO DE 2012**

Redefine as atribuições dos Chefes de Departamentos Pedagógicos e dos Coordenadores Pedagógicos/ Responsáveis por Coordenação Pedagógica de Disciplina do Colégio Pedro II.

A DIRETORA-GERAL DO COLÉGIO PEDRO II, no uso de suas atribuições ex-vi do artigo 22, do Regimento Interno baixado pela Portaria nº 503/MEC, de 28 de setembro de 1987, e considerando:

- a necessidade de dinamizar e acompanhar o processo ensino-aprendizagem nos seus múltiplos aspectos;
- a reestruturação administrativo-pedagógica da Instituição, proposta pela Direção-Geral e aprovada pela Congregação;
- os níveis, etapas e modalidades de educação, previstos pela Lei nº 9394/ 1996 e oferecidos pela Instituição;
- as normas e diretrizes pedagógicas do Colégio Pedro II;
- a diversidade do trabalho acadêmico-pedagógico desenvolvido na Instituição;
- a importância de esclarecer as responsabilidades inerentes à função de Chefe de Departamento Pedagógico e de Coordenador Pedagógico/ Responsável por Coordenação Pedagógica de Disciplina; e
- o disposto nos art. 116 e 117 e no Capítulo V da Lei nº 8112/ 1990

**R E S O L V E**

REDEFINIR as atribuições dos Chefes dos Departamentos Pedagógicos e dos Coordenadores Pedagógicos/ Responsáveis por Coordenação Pedagógica de Disciplina do Colégio Pedro II.

Art. 1º São atribuições dos Chefes dos Departamentos Pedagógicos:

- a) representar o Departamento nas instâncias administrativas e pedagógicas do Colégio Pedro II, bem como fora da Instituição, quando por solicitação da Direção-Geral;
- b) participar de reuniões e eventos relacionados ao seu Departamento e ao Colégio Pedro II, mantendo sua equipe atualizada quanto às informações obtidas;
- c) promover a divulgação do trabalho desenvolvido pelo Departamento dentro e fora da Instituição;

Colégio Pedro II  
Continuação da Portaria nº 71, de 12 de janeiro de 2012

- d) manter registros atualizados e arquivos do trabalho didático-pedagógico e das atividades desenvolvidas pelo Departamento, apresentando relatório à Diretoria de Ensino sempre que solicitado;
- e) zelar pelo cumprimento das normas e diretrizes pedagógicas do Colégio Pedro II;
- f) conhecer as necessidades e peculiaridades da(s) disciplina(s) sob sua orientação;
- g) supervisionar o trabalho didático-pedagógico das equipes do Departamento;
- h) coordenar o processo de consolidação da proposta curricular desenvolvida pelo Departamento, acompanhando sua implementação nas Unidades Escolares;
- i) promover e coordenar as reuniões de Colegiado, para o planejamento das atividades didático-pedagógicas, de acordo com a proposta de trabalho do Departamento, estimulando a participação do grupo;
- j) zelar pelo cumprimento, em todas as Unidades Escolares, dos princípios norteadores estabelecidos pelo Colegiado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando as diversas etapas e modalidades da Educação Básica e em consonância com as normas e diretrizes pedagógicas da Instituição;
- k) subsidiar a equipe com sugestões que enriqueçam e inovem os procedimentos didáticos, promovendo a atualização, a integração e a troca de experiências entre os docentes das Unidades Escolares;
- l) selecionar, juntamente com os Coordenadores Pedagógicos/ Responsáveis por Coordenação Pedagógica, as estratégias adequadas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, bem como identificar as dificuldades do processo educacional, apresentando alternativas de solução;
- m) acompanhar e supervisionar o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos/ Responsáveis por Coordenação Pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, inclusive no que se refere à elaboração dos instrumentos para este fim, verificando sua adequação e validando-os, quando previsto, e no encaminhamento de relatório ao Setor de Acompanhamento Pedagógico (SESOP) da Unidade Escolar, conforme previsto na(s) Diretriz(es) de Avaliação em vigor;
- n) participar das Reuniões de Planejamento Semanal realizadas pelas equipes das Unidades Escolares, sempre que possível;
- o) promover e coordenar as reuniões das equipes de docentes nas Unidades Escolares nas quais não esteja prevista Coordenação Pedagógica/ Responsável por Coordenação Pedagógica ou sempre que necessário;
- p) analisar e apreciar os projetos que lhe forem apresentados, verificando sua adequação às normas e diretrizes pedagógicas da Instituição e aos princípios do referido Departamento;
- q) acompanhar e supervisionar o andamento dos projetos aprovados pela Chefia do Departamento e desenvolvidos pelos docentes;
- r) manter as Direções das Unidades Escolares e a Diretoria de Ensino informadas quanto a ocorrências relativas à atuação de sua equipe;
- s) propor à Diretoria de Ensino a lotação/ movimentação de docentes de suas equipes, procurando atender às peculiaridades da(s) disciplina(s) e dos docentes, ouvidas as Direções das Unidades Escolares;
- t) apreciar os cartões de horário de suas equipes após entrega pelas Direções das Unidades Escolares;

Colégio Pedro II  
Continuação da Portaria nº 71, de 12 de janeiro de 2012

- u) acompanhar e orientar as equipes das Unidades Escolares quando da distribuição de cartões de horário, de modo a assegurar o cumprimento do disposto na Diretriz de Elaboração de Horário Docente, garantindo, ainda, a participação dos docentes nas Reuniões de Planejamento Semanal;
- v) participar dos processos de avaliação do Corpo Docente de seu Departamento;
- w) opinar sobre o atendimento a solicitações de afastamento para estudos e participação em eventos acadêmico-científicos, alteração de regime de trabalho dos docentes, propostas de designação para funções e redistribuição de docentes.

Art. 2º Para fins do disposto nesta Portaria, os projetos de Ensino, de Extensão ou de Pesquisa a serem desenvolvidos no Colégio Pedro II deverão ser encaminhados pelos docentes envolvidos à(s) respectiva(s) Chefia(s) de Departamento para apreciação, avaliação e validação, consoante as normas e diretrizes pedagógicas da Instituição e os princípios do(s) referido(s) Departamento(s), e só poderão ser implementados após sua aprovação pelas instâncias competentes, conforme sua característica.

§ 1º O Chefe de Departamento deverá emitir parecer conclusivo acerca do projeto apresentado antes de sua implementação.

§ 2º Projetos interdisciplinares deverão ser apreciados pela Chefia de todos os Departamentos Pedagógicos neles envolvidos.

Art. 3º O Chefe de Departamento Pedagógico deverá escolher, preferencialmente dentre os Coordenadores Pedagógicos/ Responsáveis por Coordenação Pedagógica, um docente do regime de 40h ou de 40h com Dedicção Exclusiva para ser seu substituto na forma de Adjunto.

§ 1º Admitir-se-á que tal escolha recaia sobre outro docente do Departamento, desde que devidamente justificada.

§ 2º A escolha do Coordenador Adjunto será submetida à apreciação da Direção-Geral, ouvida a Diretoria de Ensino.

§ 3º O Coordenador Adjunto dos Departamentos Pedagógicos que possuam duas disciplinas sob sua orientação deverá ser de disciplina diferente daquela do Chefe de Departamento.

§ 4º O Coordenador Adjunto do Departamento, indicado formalmente pelo Chefe do Departamento e designado pela Direção-Geral, fará jus à função FG-4 e poderá cumprir 50% da carga horária semanal correspondente ao seu regime de trabalho em regência de turma.

Art. 4º São atribuições dos Coordenadores Pedagógicos/ Responsáveis por Coordenação Pedagógica de Disciplina em todas as Unidades Escolares do Colégio Pedro II:

- a) participar de reuniões e eventos relacionados à Chefia de Departamento, mantendo a equipe e a Unidade Escolar atualizadas quanto às informações obtidas;
- b) participar de reuniões e eventos relacionados à disciplina na Unidade Escolar, mantendo a equipe e a Chefia de Departamento atualizadas quanto às informações obtidas;
- c) manter registros atualizados e arquivos do trabalho didático-pedagógico e das atividades desenvolvidas pela equipe na Unidade Escolar;
- d) encaminhar relatório à Chefia de Departamento ao final de cada período avaliativo, com as atividades desenvolvidas pela equipe na Unidade Escolar;
- e) manter a Direção da Unidade Escolar e a Chefia do Departamento informadas quanto às ocorrências relativas à atuação de sua equipe;



Colégio Pedro II  
Continuação da Portaria nº 71, de 12 de janeiro de 2012

- f) zelar pelo cumprimento, em todas os/ as anos/ séries, dos princípios e programas estabelecidos pelo Colegiado;
- g) conhecer as necessidades e peculiaridades da disciplina e da Unidade Escolar onde exerce a Coordenação Pedagógica;
- h) informar a Chefia de Departamento acerca das iniciativas pedagógicas e atividades promovidas pelos docentes de sua equipe;
- i) supervisionar o trabalho didático-pedagógico dos docentes da equipe na Unidade Escolar;
- j) atuar nos três turnos, onde houver, considerando os níveis, etapas e modalidades de educação oferecidos pela Instituição;
- k) coordenar semanalmente as Reuniões de Planejamento, com presença obrigatória de toda a equipe;
- l) promover a integração dos componentes da equipe;
- m) identificar as dificuldades do processo educacional, apresentando alternativas de solução;
- n) subsidiar a equipe com sugestões que enriqueçam e inovem os procedimentos didáticos;
- o) supervisionar a elaboração dos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos estudantes;
- p) validar os instrumentos de avaliação;
- q) submeter à Chefia de Departamento os instrumentos e critérios de avaliação utilizados pela equipe, assim como relatório sobre o cumprimento do programa;
- r) encaminhar ao SESOP da Unidade Escolar o conteúdo programático e os instrumentos e critérios de avaliação da disciplina;
- s) supervisionar o desempenho das turmas;
- t) atuar com presteza na busca de soluções para impasses de natureza didático-pedagógica;
- u) selecionar, juntamente com o Coordenador de Série, o SESOP e a Seção de Educação Especial, estratégias que propiciem o desenvolvimento das competências/ habilidades dos estudantes;
- v) participar do processo de avaliação dos docentes sob sua Coordenação, em conjunto com a Unidade Escolar e com a Chefia de Departamento;
- w) participar da elaboração do calendário de atividades da Unidade Escolar;
- x) participar do processo de distribuição dos docentes por série, procurando atender às peculiaridades da série e dos estudantes, sob a orientação da respectiva Chefia de Departamento;
- y) entregar os cartões de horário de sua equipe à Chefia de Departamento, tão logo disponibilizados pela Direção da Unidade Escolar, informando as mudanças eventualmente ocorridas ao longo do ano letivo.

Parágrafo único. Nas Unidades Escolares cujas equipes não possuam Coordenação Pedagógica/ Responsável por Coordenação Pedagógica, os docentes deverão reportar-se obrigatoriamente à Chefia de Departamento.

Colégio Pedro II  
Continuação da Portaria nº 71, de 12 de janeiro de 2012

Art. 6º Em havendo necessidade do cumprimento pleno da composição curricular em virtude de fatores intrínsecos ou extrínsecos ao processo ensino-aprendizagem ou alteração do calendário escolar por motivos alheios à vontade das autoridades escolares, a carga horária curricular semanal do Coordenador Pedagógico/ Responsável por Coordenação Pedagógica de Disciplina voltará a ser plena.

Art. 7º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Portaria nº 77, de 6 de fevereiro de 2004.

Rio de Janeiro, 12 de janeiro de 2012

VERA MARIA FERREIRA RODRIGUES  
Diretora-Geral do Colégio Pedro II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II

**PORTARIA Nº 2.066, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2013**

*Extingue a função de Coordenador Pedagógico de Série no âmbito dos Campi II e III.*

**O REITOR DO COLÉGIO PEDRO II**, nomeado por Decreto Presidencial de 3 de outubro de 2013, publicado no Diário Oficial da União, Seção 2, página 1, de 4 de outubro de 2013, no uso de suas atribuições legais, e,

- considerando que se impõe reestruturar em novos parâmetros a Supervisão Pedagógica e a necessidade operacional das Chefias de Departamentos Pedagógicos,

**RESOLVE:**

Art. 1º Extinguir, exclusivamente no âmbito dos *Campi* II e III do Colégio Pedro II, a função de Coordenador Pedagógico de Série.

Art. 2º A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

p/ *Ferula de Carvalho G. Ide*  
OSCAR HALAC





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II**

**PORTARIA Nº367 DE 1º DE MARÇO DE 2007**

Estabelece a Diretriz de Avaliação do Ensino nº 07/9394/96 – Unidades Escolares I \_ Ensino Fundamental, que regula o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2007, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Pedro II.

O DIRETOR-GERAL DO COLÉGIO PEDRO II, no uso de suas atribuições *ex-vi* do disposto no Art. 22 do Regimento Interno baixado pela Portaria nº 503/MEC, de 28 de setembro de 1987, e considerando as opiniões e sugestões emitidas nos relatórios enviados à Secretaria de Ensino e nas reuniões de avaliação da prática pedagógica e das Diretrizes de Avaliação do Ensino em vigor nos anos letivos de 2005 e 2006,

**RESOLVE:**

Expedir a Diretriz de Ensino nº 07/9394/96/Unidades Escolares I, que normatiza o processo de avaliação da aprendizagem nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, para o ano letivo de 2007.

Art. 1º O processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido ao longo do ano letivo de 2007 nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental será avaliado considerando-se a fundamentação teórica, os princípios, os pressupostos didático-pedagógicos e os parâmetros definidos e explicitados no Projeto Político-Pedagógico, tendo como base esta Diretriz.

Art. 2º A presente Diretriz se aplica a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Parágrafo único. O processo de ensino-aprendizagem dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, bem como dos demais componentes curriculares dos 4º e 5º anos do Segmento em questão, será regido por Diretriz específica.

**I – Pressupostos conceituais**

Art. 3º A avaliação do processo de ensino-aprendizagem levará em consideração dois aspectos básicos – a Diagnose e a Certificação.

§ 1º A **Diagnose**, voltada para a tomada de decisões de progressão do trabalho, dar-se-á no acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem para identificar os indicadores de avanço e as dificuldades apresentadas pelo aluno em seu percurso escolar e, assim, orientar as interferências a serem feitas pelo Professor, levando-o a redirecionar, dimensionar, reestruturar e modelar sua ação didático-pedagógica.

§ 2º A **Certificação** é a expressão numérica dos patamares alcançados pelos alunos e representa, documentalmente, a comunicação institucional da síntese do desempenho escolar, em determinado período letivo, considerando os aspectos quantitativo e qualitativo incluídos no processo de avaliação.

**II – Da Avaliação**

**A – Dos Instrumentos**

Art. 4º A avaliação será feita de acordo com o que está definido no planejamento didático da área de conhecimento, aprovado e homologado pela Secretaria de Ensino, considerando suas características específicas e através de aferições diversificadas.

Parágrafo único. A avaliação diagnóstico-formativa realizar-se-á partindo da situação real inicial do aluno e das expectativas em relação àquilo que o Professor pretende com a ação pedagógica.

Art. 5º A escolha do instrumento de avaliação implicará levar em conta um conjunto de fatores que permitirão ser a avaliação exequível, metodologicamente eficaz e ajustada ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em vigor:

- à natureza e à amplitude dos saberes, atitudes e valores que se deseja desenvolver e alcançar;
- ao amplo espectro de conteúdos disciplinares e/ou interdisciplinares;
- à situação de aprendizagem que está sendo vivenciada;
- ao desempenho estimado do aluno.

Art. 6º Quando se optar por desenvolver o processo de ensino-aprendizagem através de projeto ou outras situações de abrangência interdisciplinar, as atividades de avaliação deverão ser elaboradas em equipe pelos Professores, sob supervisão dos Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Pedagógicos, ouvido o Conselho Pedagógico previamente, através da Subsecretaria de Ensino Fundamental da Secretaria de Ensino.

#### B – Das Certificações

Art. 7º O ano letivo compreenderá três Certificações.

Art. 8º Em cada Certificação, será atribuído um grau de 0 (zero) a 10 (dez), admitindo-se décimos e sem arredondamentos, como resultado do aproveitamento do aluno no(s) instrumento(s) de avaliação aplicado(s) no período.

Art. 9º Para a composição do grau das três Certificações, as atividades voltadas para a avaliação deverão incluir instrumentos de natureza diferente segundo as especificidades das áreas de conhecimento, evitando-se a concentração desses instrumentos no final do período.

Art. 10 Para as 1ª e 2ª Certificações, 70% (setenta por cento) da pontuação, no mínimo, deverá ser obrigatoriamente resultado de prova(s) formal(is) individual(is) e até 30% (trinta por cento) ficará a critério do Professor.

§ 1º A(s) prova(s) formal(is) individual(is) será(ão) elaborada(s) pelos Professores regentes da série, sob a supervisão direta do Coordenador Pedagógico da respectiva área de conhecimento, abrangendo predominantemente os principais conteúdos do período letivo em questão.

§ 2º Relatório com descrição sumária dos instrumentos de avaliação a serem utilizados nessas Certificações, seu valor e o conteúdo programático a ser abordado em cada um deles deverá ser encaminhado pelo Coordenador Pedagógico de área ao SESOP.

§ 3º Itens como participação, assiduidade/ pontualidade, cumprimento de deveres e auto-avaliação dos alunos, dentre outros, poderão ser utilizados pelo Professor na avaliação, como forma de se obter uma análise global do desempenho do aluno.

§ 4º Os alunos que tiverem obtido resultado inferior a 5,0 (cinco) pontos, não ponderados, no somatório das avaliações realizadas em cada uma das Certificações de que trata este Artigo, serão encaminhados a atividades de recuperação ou interperíodos, conforme descrito no item C – Da Recuperação, do Título II, desta Diretriz.

Art. 11 Para a 3ª Certificação, no mínimo 70% (setenta por cento) da pontuação deverá ser obrigatoriamente resultado de uma prova escrita individual, única para todas as turmas de uma mesma série e turno de cada Unidade Escolar – Prova Institucional (PI), abrangendo os principais conteúdos do ano letivo, a ser elaborada pelos Coordenadores Pedagógicos das áreas de conhecimento, em conjunto com os professores regentes da equipe de cada Unidade Escolar, sob a supervisão direta da Chefia de Departamento, ficando até 30% (trinta por cento) a critério do Professor.

Art. 12 Os graus obtidos em cada uma das três Certificações não poderão ser alterados por nenhuma outra avaliação.

§ 1º O término de cada período letivo será estabelecido pela Secretaria de Ensino, em comum acordo com as Coordenações Setoriais das Unidades Escolares I.

§ 2º Os graus de cada uma das três Certificações deverão ser entregues à Secretaria de Assentamentos Escolares até a data máxima estabelecida para o fim de cada período letivo.

Art. 13 As Provas Institucionais dos diferentes componentes curriculares para a obtenção dos resultados da 3ª Certificação serão aplicadas no mesmo período em todas as Unidades Escolares, em datas coincidentes, a serem estabelecidas necessariamente pela Secretaria de Ensino em conjunto com as Coordenações Setoriais das Unidades Escolares I.

§ 1º As Provas Institucionais serão aplicadas pelos Professores dos respectivos turnos, de acordo com planejamento prévio elaborado pelo SESOP, junto aos Coordenadores Pedagógicos das áreas de conhecimento.

§ 2º As Provas Institucionais deverão ser elaboradas de modo a ter duração máxima de 135 (cento e trinta e cinco) minutos, levando-se em conta sua técnica de elaboração, o ambiente de sua aplicação e as características peculiares das turmas a que se destinam.

Art. 14 Caso alguma(s) Prova(s) Institucional(is) não possa(m) ser aplicada(s) em determinada(s) turma(s) no período estabelecido, devido ao não cumprimento do planejamento, nova(s) data(s) será(ão) marcada(s) pela Secretaria de Ensino, ouvidos o Coordenador Setorial da Unidade Escolar, o Chefe do Departamento Pedagógico, o(s) Coordenador(es) Pedagógico(s) de área e o SESOP, se autorizada pela Secretaria de Ensino.

Parágrafo único. Até a realização dessa(s) prova(s), o(s) Professor(es) da(s) turma(s) suprirá(ão) a defasagem do planejamento através de aulas complementares de reposição, usando estratégias específicas variadas, sob a supervisão do(s) Coordenador(es) Pedagógico(s) de área e do SESOP, que deverá notificar o fato à Secretaria de Ensino.

Art. 15 No âmbito desta Diretriz, compete aos Coordenadores Pedagógicos de área:

- supervisionar as atividades desenvolvidas pelos professores da equipe tanto no aspecto pedagógico quanto no de apoio administrativo escolar;
- verificar o lançamento dos conteúdos programáticos ministrados, dos graus e da frequência, assinando os Diários de Classe de cada professor ao final do mês, em local previsto para este fim;
- validar os instrumentos de avaliação para as Certificações.

Art. 16 É vedada, em qualquer hipótese, e passível de nulidade, a repetição ou transferência do número de pontos de uma das Certificações para outra, salvo em casos excepcionais autorizados pela Secretaria de Ensino, *ad-referendum* do Diretor-Geral.

#### C – Da Recuperação

Art. 17 A recuperação refere-se ao acompanhamento e melhoria do aproveitamento dos alunos em relação ao tempo previsto e aos conhecimentos a serem apropriados e poderá ser feito através de múltiplas modalidades didático-pedagógicas que se mostrem adequadas à área de conhecimento em estudo.

Parágrafo único. Serão encaminhados a atividades de recuperação os alunos que tiverem obtido resultado inferior a 5,0 (cinco) pontos, não ponderados, no somatório das avaliações realizadas nas 1ª e 2ª Certificações e os alunos indicados pelos Conselhos de Classe realizados após as referidas Certificações.

Art. 18 Ao longo de todo o ano letivo, serão realizadas atividades didático-pedagógicas, organizadas em conjunto por Professores regentes, Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Pedagógicos, SESOP e Coordenação Setorial, que conjugarão as necessidades dos alunos com os recursos pedagógicos adequados e possíveis.

§ 1º As atividades de recuperação poderão ser oferecidas no próprio turno do aluno ou em turno oposto, conforme a necessidade e a disponibilidade da Unidade Escolar e do corpo docente, e serão ministradas por Professores da equipe da Unidade Escolar, sob a supervisão dos respectivos Coordenadores Pedagógicos, segundo as orientações específicas emanadas do Departamento Pedagógico de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental.

§ 2º As atividades de recuperação deverão privilegiar os pontos do planejamento que não tiverem sido plenamente alcançados pelo aluno e que sejam pré-requisitos para a continuidade do estudo da disciplina (parâmetros mínimos).

#### D – Da Aprovação

Art. 19 Será considerado aprovado o aluno que, tendo concluído todas as etapas avaliativas regulares previstas nesta Diretriz, alcançar Média Final (MF) igual ou superior a 5,0 (cinco) pontos em cada uma das disciplinas, cumprindo também a exigência estabelecida pela Lei nº 9394/ 96 de frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas.

Parágrafo Único. A Média Final (MF) será calculada conforme a expressão abaixo:

$$MF = \frac{(MA \times 3) + (PFV \times 2)}{5}$$

MA = Média Anual das Certificações

PFV = Prova Final de Verificação

Art. 20 A Média Anual das Certificações (MA) do aluno será calculada conforme a expressão:

$$MA = \frac{(1^a C \times 3) + (2^a C \times 3) + (3^a C \times 4)}{10}$$

Art. 21 O aluno que não alcançar, no mínimo, 7,0 (sete) pontos na Média Anual das Certificações (MA), em qualquer uma das disciplinas, será submetido a uma Prova Final de Verificação (PFV).

Parágrafo Único. Será dispensado da Prova Final de Verificação (PFV) o aluno que obtiver, em cada uma das disciplinas, um mínimo de 7,0 (sete) pontos na Média Anual das certificações (MA), cumprindo também a exigência estabelecida pela Lei nº 9394/ 96 de frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas.

#### E – Prova Final de Verificação (PFV)

Art. 22 A Prova Final de Verificação (PFV), escrita, individual e única para todas as turmas de uma mesma série e turno de cada uma das Unidades Escolares, será elaborada pelo pelos **Coordenadores Pedagógicos** das áreas de conhecimento, em conjunto com os professores regentes da equipe de cada Unidade Escolar, **sob a supervisão direta da Chefia de Departamento** e abrangerá os conteúdos ministrados ao longo do ano letivo, selecionando-se aqueles que se constituem em pré-requisitos indispensáveis à continuidade dos estudos na série seguinte (parâmetros mínimos previamente explicitados pelo Departamento Pedagógico).

§ 1º Nas turmas em que, por razões intrínsecas ou extrínsecas, o processo ensino-aprendizagem não houver se completado, o ano letivo será prorrogado até que venha a ser alcançado.

§ 2º Os graus das Provas Final de Verificação (PFV) deverão ser entregues à Secretaria de Assentamentos Escolares em até 3 (três) dias úteis após a sua realização.

§ 3º A vista da Prova de Verificação Final (PVF) será feita pelo responsável.

§ 4º O responsável pelo aluno que tiver feito a vista da Prova Final de Verificação (PFV) poderá solicitar revisão da mesma, em requerimento dirigido à Coordenação Setorial da Unidade Escolar, apresentado no prazo máximo de 2 (dois) dias úteis após a vista de prova, devidamente justificado.

§ 5º O pedido de revisão será apreciado pelo Coordenador Setorial da Unidade Escolar e a revisão será efetuada em conjunto pelo Professor da turma, com o Coordenador Pedagógico de área e o Chefe do Departamento Pedagógico do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, cabendo recurso à Secretaria de Ensino em caso de discordância.

Art. 23 À Prova Final de Verificação (PFV) será atribuído grau de 0 (zero) a 10 (dez), admitindo-se décimos, sem arredondamento.

### III – Do Conselho de Classe

Art. 24 O Conselho de Classe (COC) é a instância competente para analisar e avaliar o processo pedagógico e deverá acompanhar o progresso individual do aluno e a evolução da turma no processo de aprendizagem, através de registros diversos para lastrear decisões, objetivando alterar, corrigir ou implementar a dinâmica do processo, sem alterar o disposto nesta Diretriz.

Art. 25 Ao final de cada Certificação e após a Prova Final de Verificação (PFV), está prevista a realização de Conselhos de Classe.

Art. 26 As decisões do COC só serão válidas se atendidos os critérios estabelecidos nas Portarias nºs 1200/96, 115/99 e 820/04.

### IV – Disposições finais

Art. 27 Os resultados da produção do aluno, bem como sua freqüência, deverão ser registrados pelo Professor regente em seu Diário de Classe.

Parágrafo único. O conjunto das avaliações deverá fazer parte dos arquivos pessoais do aluno, como documentação.

Art. 28 Serão emitidos Boletins Escolares após cada Certificação e após a PFV, com os resultados das avaliações, expressos em número de pontos, e a freqüência dos alunos.

§ 1º Os Boletins Escolares serão entregues aos responsáveis, mediante recibo.

§ 2º É de responsabilidade do Professor o lançamento dos graus e da freqüência dos alunos nas datas marcadas no Calendário Escolar, de modo a viabilizar a entrega dos Boletins Escolares.

Art. 29 O aluno não poderá prestar mais de duas provas formais no mesmo dia.

Parágrafo único. Ficará a cargo do SESOP verificar o cumprimento desse item.

Art. 30 O Centro de Informática Administrativa (CIAD) ficará encarregado de emitir os mapas de acompanhamento de turmas por componente curricular e os relatórios que, juntamente com o material de registro do Professor, serão utilizados por Professores, Coordenadores Pedagógicos de área, Orientadores Pedagógicos, SESOP e Coordenação Setorial nas avaliações do trabalho pedagógico ao longo do ano.

Art. 31 Deverão ocorrer três reuniões de planejamento, com a participação de todos os professores de cada série, ao longo do ano, marcadas no Calendário Escolar pela Secretaria de Ensino, sob a condução do Coordenador de Série, com o apoio do SESOP.

Art. 32 O SESOP deverá manter encontros periódicos com os Professores regentes, os Coordenadores Pedagógicos de área e os Orientadores Pedagógicos para analisar o desempenho das turmas, visando a correção do planejamento, no âmbito de cada Unidade Escolar.

Art. 33 Os responsáveis pelos alunos que deixarem de cumprir provas e testes escritos individuais, marcados pelo professor e/ ou pela escola, deverão requerer uma nova oportunidade (2ª chamada), apresentando justificativa junto à Coordenação Setorial da Unidade Escolar, via protocolo, no prazo máximo de 48 (quarenta e oito) horas úteis após a data marcada para a realização do trabalho escolar específico.

§ 1º A solicitação deverá estar acompanhada da documentação comprobatória da impossibilidade do comparecimento do aluno na data inicialmente estabelecida, para **juízo de procedência do pedido** e seu atendimento.

§ 2º O não atendimento a essa norma implica na atribuição do grau zero à avaliação em questão.

§ 3º A concessão de 2ª chamada a outras atividades de avaliação constantes do planejamento de cada disciplina ficará a critério da Coordenação Setorial da Unidade Escolar, ouvido o Professor da turma, quando necessário.

Art. 34 O aluno transferido por força de lei quando já tenha ocorrido uma das Certificações deverá cumprir um elenco de atividades, proposto pelas Coordenações Pedagógicas de área, nos componentes curriculares que não constarem do currículo da escola de origem, objetivando o cumprimento da presente Diretriz.

Parágrafo único. Nos demais componentes curriculares, será feito o acolhimento de seus resultados anteriores, conforme o registro em seu documento de transferência.

**Art. 35 É vedada ao aluno a renovação de matrícula quando for reprovado mais de uma vez em uma mesma série.**

Art. 36 As normas de trancamento de matrícula estão estabelecidas na Portaria nº 1282/ 04.

Art. 37 Normas complementares a esta Diretriz de Avaliação do Ensino serão editadas, quando necessário, a juízo da Secretaria de Ensino.

Art. 38 Os casos omissos serão resolvidos pelo Diretor-Geral, com assistência da Secretaria de Ensino.

Art. 39 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

