



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ANA ANGÉLICA RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA (MPB) NA ESCOLA: UMA ANÁLISE  
SOBRE A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO  
EMANCIPATÓRIA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE BARRA MANSA/RJ**

**RIO DE JANEIRO**

**2019**

**ANA ANGÉLICA RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA (MPB) NA ESCOLA: uma análise sobre a sua contribuição para uma educação emancipatória na rede pública de ensino de Barra Mansa/RJ**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monique Andries Nogueira

**RIO DE JANEIRO**

**2019**

## CIP - Catalogação na Publicação

O48m Oliveira, Ana Angélica Rodrigues de A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre a sua contribuição para uma educação emancipatória na rede pública de ensino de Barra Mansa/RJ / Ana Angélica Rodrigues de Oliveira. - Rio de Janeiro, 2019.  
202 f.

Orientadora: Monique Andries Nogueira. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

1. Ensino de Música na Escola. 2. Música Popular Brasileira (MPB). 3. Educação Emancipatória. 4. MPB na Escola. I. Nogueira, Monique Andries, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
**Faculdade de Educação**  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre a sua contribuição para uma educação emancipatória na rede pública de ensino de Barra Mansa /RJ."

Doutorando(a): Ana Angélica Rodrigues de Oliveira


Orientador(a) pelo(a): Prof(a). Dr(a). Monique Andries Nogueira (UFRJ)

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, 29 de março de 2019.

Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). Monique Andries Nogueira (UFRJ)

  
\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). Eduardo Guerreiro Brito Losso (UFRJ/Letras)

  
\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). Ari Fernando Maia (UNESP)

  
\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (UFPI)

A todos os compositores, músicos e intérpretes da Música Popular Brasileira (MPB), nosso vigoroso patrimônio cultural, minha paixão traduzida em palavras nesta tese.

Aos professores deste país que, na invisibilidade da ação pedagógica da sala de aula, realizam os sonhos das crianças e jovens, através do conhecimento que emancipa.

## AGRADECIMENTOS

*Sonhos sempre hão de existir e eles se tornam realidade quando estamos rodeados por pessoas luminosas que nos ajudam a concretizá-los*  
(Toninho Horta, 2017, p.226).

À querida professora Monique Andries Nogueira, primeira pessoa a acreditar nesse sonho, minha admiração e agradecimento pela orientação desta tese.

Agradeço aos professores que compõem a banca avaliadora, professor Ari Fernando Maia, professor Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, professor Eduardo Guerreiro Brito Losso, professora Giseli Barreto da Cruz. Agradeço às professoras Luciana Esmeralda Ostetto e Maria das Graças Chagas Arruda Nascimento, pela gentileza em aceitarem a suplência.

Às professoras do PPGE/UFRJ, Ana Ivenicki, Giseli Barreto da Cruz e Maria Das Graças Chagas Arruda Nascimento, por terem contribuído, em diferentes momentos, com valiosas sugestões ao longo do percurso de elaboração da tese. Ao professor Eduardo Guerreiro Brito Losso (UFRJ/Letras), pela relevante contribuição no exame especial de projeto.

Ao PPGE/UFRJ, onde há vinte e cinco anos concluí o meu mestrado, agradeço a todos os professores, funcionários e colegas por todos os encontros e aprendizagens ao longo desse caminho até a realização do doutorado. À Solange Rosa de Araújo, sempre disponível e atenciosa, para os encaminhamentos burocráticos no decurso da formação. À amiga Beatriz Bento de Souza, *in memoriam*, a alegria do encontro e a saudade da despedida.

Aos colegas do GECULT/UFRJ, em nossas tardes de leituras e instigantes reflexões à luz da Teoria Crítica, com Adorno.

Ao Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, pela ampla acolhida para a realização da pesquisa. Meus agradecimentos especiais ao maestro Vantoil de Souza Júnior, diretor artístico do Projeto e atual secretário municipal de Educação de Barra Mansa, e à professora Renata de Almeida Machado, coordenadora pedagógica do Projeto. Agradeço a cada professor, aluno, orientadora pedagógica, diretora adjunta, músicos e regentes entrevistados.

À Universidade Federal Fluminense, por ter concedido o meu afastamento no período de realização da tese.

À minha irmã querida Terezinha Goreti, pela revisão do texto; e às amigas Joana e Khatia pelas traduções.

Ao meu porto seguro, onde me abasteço de amor e de coragem, meu companheiro há trinta anos, Antonio Carlos de Oliveira e nossas filhas Juliana e Clarice.

Aos meus pais, Deli e Dylson (*in memoriam*), meu amor e profundo agradecimento.

## RESUMO

OLIVEIRA, Ana Angélica Rodrigues de. **A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre a sua contribuição para uma educação emancipatória na rede pública de ensino de Barra Mansa / RJ.** Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

Esta tese investiga a inserção da música popular brasileira no currículo escolar. O objetivo central é analisar como a música popular brasileira (MPB) tem sido enfocada na escola, tanto nas aulas de Música, como nas atividades pedagógicas docentes ou nos projetos interdisciplinares desenvolvidos. Parte-se da premissa de que a música popular brasileira (MPB) pode contribuir para a ampliação da experiência estética e cultural do educando, favorecendo uma educação democrática e emancipatória. O referencial teórico utilizado pautou-se especialmente nas obras de Forquin (1993; 2000) e Laval (2004), acerca da função da educação escolar para a democratização cultural. No que tange às principais categorias apresentadas (indústria cultural, semiformação, educação emancipatória, experiência estética musical e a formação do bom ouvinte), recorreu-se ao referencial teórico da Teoria Crítica, nas obras de Adorno (1983; 2000; 2010; 2011), Adorno e Horkheimer (1985), e Nogueira (2001; 2008; 2012; 2013). Sobre a música popular brasileira, em sua diversidade de gêneros e movimentos, delineou-se a conceituação de “MPB”, principalmente a partir dos autores Diniz (2003; 2006), Napolitano (2002; 2010) e Tinhorão (1986; 1998). No intuito de realizar um estudo empírico sobre a temática e problematização apresentadas, efetuou-se uma pesquisa em três escolas de ensino fundamental da rede pública de Barra Mansa, município localizado no estado do Rio de Janeiro, que desenvolve desde o ano de 2003 um projeto intitulado “Música nas Escolas”. A metodologia escolhida insere-se na abordagem qualitativa, recorrendo-se à análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e à técnica de entrevista semiestruturada (BAUER e GASKELL, 2011), tendo sido entrevistados diferentes segmentos da comunidade escolar dentre orientadores pedagógicos, professores e alunos, como também profissionais do projeto “Música nas Escolas”. Os principais resultados da pesquisa sugerem que a música popular brasileira (MPB) se faz presente no currículo das escolas pesquisadas, seja através das aulas de Música obrigatórias para todos os alunos, seja nas atividades musicais no contraturno do horário escolar. Entretanto, ficou evidente uma presença apenas parcial da MPB na formação acadêmica inicial e na formação continuada dos professores entrevistados. Quanto às escolas pesquisadas, a MPB está presente nas aulas de Música, porém somente em uma das escolas tal temática se revelou como um projeto interdisciplinar descrito neste estudo. No que concerne ao planejamento e à ação docente nas aulas de Música, ambos favorecem uma prática pedagógica propulsora de reflexões sobre os referenciais musicais da indústria cultural, assim como a ampliação e o acesso a outros repertórios musicais. Os depoimentos dos professores e alunos indicam que a presença da MPB potencializa um ouvinte com a escuta mais sensível e elaborada intelectualmente, como também a experiências estéticas democraticamente mais diversificadas e emancipatórias.

**Palavras-chave: Ensino de Música na Escola. Música Popular Brasileira (MPB). Educação Emancipatória.**

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Ana Angélica Rodrigues de. **Brazilian Popular Music (MPB) at School: an analysis of their contribution to an emancipatory education in the public education system of Barra Mansa/ RJ. Rio de Janeiro, 2019. Thesis (Doctorate in Education) – College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2019.**

This thesis goes into the insertion of the popular Brazilian music in Brazil in the school curriculum. The main objective has been to analyze how the Brazilian Popular Music (MPB) has been focused at school in Music Classes, pedagogical activities or in the interdisciplinary projects. It is said that the (MPB) Brazilian Popular Music can contribute a lot for the enlargement of the aesthetic and cultural experience of the students offering them a democratic and emancipatory education. The theoretical referential used has come especially from Forquin (1993, 2000) and Laval (2004) in order to stand out the function of the school education for the cultural democratization. As far as the main presented categories (cultural industry, semiformalization, emancipatory education, musical aesthetic experiences and the formation of a good listener) are concerned, the Critical Theory referential was used as in the works of Adorno (1983; 2000; 2010; 2011). Adorno and Horkheimer (1985) as in the studies of Nogueira (2001; 2008; 2012; 2013). The concept of MPB was outlined, around the Brazilian Popular Music in its various genres and movements, based mainly on the ideas of Diniz (2003; 2006), Napolitano (2002; 2010) and Tinhorão (1986;1998). Aiming to have an empirical study and the related problems on the presented subject, a research was made in three public fundamental schools in Barra Mansa, a town in the State of Rio de Janeiro that has developed the project “Música nas Escolas” since 2003. The methodology is part of the quality aspects focusing on the analyses of the content (BARDIN, 2011) and the technique of semi structured interviews (BAUER and GASKELL, 2011), where different members of the school community, such as teachers, students, academic advisors and the people in general were heard. The main results of this research suggest that MPB is present in the public schools curriculum, in the different school activities. Anyway, it was checked that MPB is only partially adopted in the initial academic formation of the students and in the continued formation of the interviewed teachers. As to the researched schools, MPB is present in the music classes, but only in one of the schools, this subject came out as an interdisciplinary project, described in these studies. Regarding to teaching planning and action of the music classes, these activities point to a pedagogical practice upbringing the students thinking on musical references of the cultural industry, as well as access to different music repertory. What teachers and students have said indicate that the presence of MPB creates a listener with a developed and sensitive listening capacity and to diversified and emancipatory aesthetic experiences.

**Keywords: Teaching music in schools. Popular Brazilian Music (MPB). Emancipatory Education.**



## RÉSUMÉ

OLIVEIRA, Ana Angélica Rodrigues de. **Musique populaire brésilienne (MPB) à l'école**: analyse de sa contribution à une éducation émancipatrice à l'école publique de Barra Mansa / RJ. Rio de Janeiro, 2019. Thèse (Doctorat en éducation) - Faculté d'éducation, Université Fédérale de Rio de Janeiro, 2019.

Cette thèse étudie l'insertion de la musique populaire brésilienne dans les programmes scolaires. L'objectif central est d'analyser comment la musique populaire brésilienne (MPB) est abordée dans l'école, dans les cours de musique, ainsi que dans les activités pédagogiques ou les projets interdisciplinaires développés. On part de la prémisse que la musique populaire brésilienne (MPB) peut contribuer à l'expérience esthétique et culturelle de l'apprenant en favorisant une éducation démocratique et émancipatrice. La référence théorique utilisée s'est basée notamment sur les oeuvres de Forquin (1993; 2000) et Laval (2004), concernant la fonction de l'éducation scolaire pour la démocratisation culturelle. En ce qui concerne les principales catégories présentées (industrie culturelle, semiformation, éducation émancipatrice, expérience esthétique musicale et la formation du bon auditeur), on a eu recours au référentiel théorique de la Théorie Critique, dans les travaux de Adorno (1983; 2000; 2010; 2011), Adorno et Horkheimer (1985), et Nogueira (2001; 2008; 2012; 2013). En ce qui concerne la musique populaire brésilienne, dans sa diversité de genres et de mouvements, on a élaboré la conceptualisation de "MPB", surtout à partir des auteurs Diniz (2003; 2006), Napolitano (2002; 2010) et Tinhorão (1986; 1998). Afin de réaliser une étude empirique sur la thématique et problématisation présentées, une enquête a été réalisée dans trois écoles primaires du système scolaire publique d'enseignement de Barra Mansa, ville située dans l'état de Rio de Janeiro qui développe depuis 2003 un projet intitulé "Musique dans les Écoles". La méthodologie choisie s'insère dans une approche qualitative, ayant recours à l'analyse de contenu (BARDIN, 2011) et à la technique d'entretien semi-structuré (BAUER et GASKELL, 2011), ayant interrogé de différents segments de la communauté scolaire parmi conseillers pédagogiques, enseignants et élèves, ainsi que des professionnels du projet "Musique dans les écoles". Les principaux résultats de la recherche suggèrent que la musique populaire brésilienne (MPB) est présente dans le programme des écoles interrogées, soit à travers les cours de musique, soit par les cours de musique obligatoires pour tous les élèves, ainsi que par les activités musicales réalisées en dehors des heures de classe. Cependant, il n'a paru évidente qu'une présence partielle de la MPB dans la formation académique initiale et dans la formation continue des professeurs interviewés. Quant aux écoles sondées, la MPB est présente dans les cours de musique, cependant dans juste une de ces écoles telle thématique s'est révélée comme un projet interdisciplinaire décrit dans cette étude. En ce qui concerne la planification et l'enseignement dans les cours de musique, les deux visent à promouvoir une pratique pédagogique propulseuse de réflexions sur les repères musicaux de l'industrie culturelle, ainsi que l'élargissement et à d'autres répertoires musicaux. Les témoignages d'enseignants et d'élèves indiquent que la présence de la MPB développe l'écoute de l'auditeur, en la rendant plus sensible et élaborée intellectuellement, ainsi que des expériences esthétiques démocratiquement plus diversifiées et émancipatrices.

**Mots-Clés:** Enseignement de la Musique dans l'École. Musique Populaire Brésilienne (MPB). Éducation Émancipatrice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. A ESCOLA E A DEMOCRATIZAÇÃO CULTURAL.....</b>	<b>27</b>
1.1 A ESCOLA BRASILEIRA EM POLÍTICAS ANTAGÔNICAS: EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO NEOLIBERAL.....	27
1.2 CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: IDENTIDADE, MEMÓRIA E INTERCULTURALIDADE.....	35
<b>2. A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E DE QUALIDADE.....</b>	<b>41</b>
2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR: A ARTE, A MÚSICA E A INDÚSTRIA CULTURAL.....	42
2.2 A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E DE QUALIDADE: DA SEMIFORMAÇÃO À EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO BOM OUVINTE.....	46
<b>3. A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA (MPB): CONCEITO, HISTÓRICO E GÊNEROS MUSICAIS, INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA.....</b>	<b>54</b>
3.1 A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: ORIGENS E FORMAÇÃO DOS GÊNEROS MUSICAIS, A ERA DO RÁDIO E A INDÚSTRIA FONOGRAFICA.....	55
3.2 A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: A AMPLIAÇÃO E EFERVESCÊNCIA DOS GÊNEROS MUSICAIS, A DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE “MPB” E O PAPEL DA INDÚSTRIA CULTURAL E FONOGRAFICA.....	68
3.3 IMPASSES E DESAFIOS PARA A “MPB” NA VIRADA DO SÉCULO XX: SOBRE QUAL “MPB” ESTAMOS NOS REFERINDO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO EDUCANDO NA ESCOLA.....	86

<b>4. CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>92</b>
4.1 DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	92
4.2 APRESENTANDO O PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS DE BARRA MANSA: HISTÓRICO, OBJETIVOS E CURRÍCULO.....	98
4.2.1 – Histórico e Objetivos do Projeto.....	98
4.2.2 – O Currículo Musical Obrigatório e Optativo.....	101
<b>5. A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA (MPB) NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA MANSA, SOB A PERSPECTIVA DE DIFERENTES VISÕES: DIREÇÃO ARTÍSTICA, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GRUPOS ESPECIAIS DO PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS; ORIENTADORAS PEDAGÓGICAS; PROFESSORES DE MÚSICA, DE OUTRAS ÁREAS E ALUNOS.....</b>	<b>104</b>
5.1 O PROJETO DE MÚSICA NAS ESCOLAS E A MPB NA PROPOSTA CURRICULAR E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR MUSICALIZADOR.....	104
5.1.1 – O Currículo e a Música Popular Brasileira (MPB).....	104
5.1.2 – A Formação Inicial e Continuada dos Professores Musicalizadores e a Música Popular Brasileira (MPB).....	109
5.2 A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA (MPB) NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIFERENTES OLHARES SOBRE A SUA POSSIBILIDADE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA MANSA.....	120
5.2.1 – Planejamento das Aulas dos Professores Musicalizadores e a MPB: a autonomia docente e a proposta pedagógica da escola.....	120
5.2.2 – “Cantando e Encantado com a Música”: uma experiência interdisciplinar de música popular brasileira na E. M. Pixinguinha.....	130
5.2.3 – A MPB na Aula de Musicalização na Rede Pública Municipal de Ensino de Barra Mansa: as visões dos professores Musicalizadores e dos alunos.....	139
5.2.4 – A MPB sob a Perspectiva dos Regentes e Alunos Músicos Bolsistas de Grupos Especiais do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa.....	156

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>182</b>
APÊNDICE A.....	183
APÊNDICE B.....	185
APÊNDICE C.....	187
APÊNDICE D.....	188
APÊNDICE E.....	191
APÊNDICE F.....	193
APÊNDICE G.....	194
APÊNDICE H.....	195
APÊNDICE I.....	197
APÊNDICE J.....	198
APÊNDICE K.....	199
APÊNDICE L.....	200
<b>ANEXO A.....</b>	<b>201</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de estudo analisar a forma pela qual a música popular brasileira se insere no currículo escolar, especialmente após a promulgação da Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 (que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação), dispondo que a música é uma das linguagens, assim como as artes visuais, a dança e o teatro, que constituirão o componente curricular obrigatório no ensino da arte na educação básica<sup>1</sup>. Faz-se necessário ressaltar a importância da música popular brasileira para a história sociocultural do país e, em especial, na formação das identidades culturais. A música popular manifesta o processo de miscigenação étnico-racial, as fusões de classes sociais e de regiões, a mistura de ritmos, gêneros e harmonias musicais, sendo formadora desse grande mosaico nacional. Dentre as linguagens artísticas, a música perpassa todas essas fronteiras culturais, tendo ocupado lugar de destaque ao longo do século XX na cultura popular brasileira (NAPOLITANO, 2002; TINHORÃO, 1986).

Além disso, no âmbito escolar, a música se insere como uma importante linguagem no campo da Arte. Historicamente, em diferentes momentos da educação brasileira, políticas públicas têm implementado o ensino de música nas escolas. Entretanto, tal trajetória, conforme atestam estudos na área (MARINHO e QUEIROZ, 2007, 2009; SOBREIRA, 2008, 2012), é repleta de retrocessos, mas também de avanços e conquistas, o que requer pesquisas, ações e políticas educacionais que possibilitem o fortalecimento de uma estruturação curricular e pedagógica adequada ao ensino de música na educação básica.

Novas possibilidades surgem no cenário da educação, a partir da inserção obrigatória da linguagem musical no currículo da educação básica. Ademais, a música é uma prática social que está presente em todas as sociedades e culturas. Em vários momentos da vida, os seres humanos lidam com a música de formas distintas, em atividades cotidianas mais simples ou mais complexas. Nesse sentido, a música também se faz presente no cotidiano escolar, nas atividades socioculturais, como as brincadeiras, as festividades, na recreação, dentre outros momentos organizados pela escola, por

---

<sup>1</sup> A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou o parágrafo 2º do artigo 26 da Lei nº 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a seguinte redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório na educação básica”.

professores especializados ou não em música. Pretende-se, portanto, neste estudo analisar se a música popular brasileira está presente no espaço escolar, especialmente no que concerne tal inserção no âmbito da prática pedagógica docente e no currículo.

Algumas questões servirão de fio condutor para a pesquisa, ao contribuir na definição mais adequada à problematização. Analisar como a música popular brasileira tem sido enfocada no currículo das escolas públicas de ensino fundamental, especialmente a partir da Lei nº 13.278/2016, que institui a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular no ensino da Arte nos diversos níveis da educação básica. As escolas analisadas desenvolvem atividades pedagógicas ou projetos interdisciplinares sobre a música popular brasileira? Como a prática pedagógica docente aborda a música popular brasileira? Recorre a concepções metodológicas que possibilitam ampliar o universo cultural dos educandos? Estabelece vivências culturais criativas e reflexivas? No que concerne às canções populares, ressalta-se além da letra e da melodia, os contextos, a diversidade de movimentos e gêneros presentes na música popular brasileira?

A fim de justificar a relevância da problemática apontada nesta tese, faz-se necessário delinear algumas afinidades acadêmicas e profissionais da autora com o objeto de estudo apresentado.

Nos últimos anos de minha vida profissional, durante o longo percurso trabalhado tanto em escola pública, como em cursos de licenciaturas na educação superior, questões relacionadas à escola como um espaço que possibilite a ampliação da experiência humana e a apropriação do conhecimento, historicamente construído nas artes e nas ciências, têm demarcado a minha trajetória profissional na educação básica e na educação superior. Analisar a escola, como um espaço democrático de apropriação do conhecimento e desenvolvimento da cidadania participativa, tem sido meu objeto de reflexão desde a dissertação de mestrado<sup>2</sup>, na qual abordei a temática da eleição para diretores e a gestão democrática da escola pública. A partir deste estudo e, especialmente,

---

<sup>2</sup> Tal dissertação de mestrado foi defendida em 1994, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; sob orientação da Profa. Dra Yolanda Lima Lôbo, participando como membros da Banca Examinadora a Profa. Dra Vera Vergara Esteves e o Prof. Dr. Vitor Henrique Paro. A dissertação foi publicada em 1996 pela editora Alfa e Omega (São Paulo), com o título “A Eleição para Diretores e Gestão Democrática do Ensino Público: democracia ou autonomia do abandono? ”, tendo como prefaciador o Prof. Dr. Emir Sader.

da vivência no cotidiano da escola pública com professores e alunos jovens adolescentes, instigaram-me a pensar os desafios da escola na universalização do conhecimento e da cultura às novas gerações. Tarefa e papel determinantes da educação básica numa sociedade democrática, mas ainda um desafio a ser conquistado plenamente na sociedade brasileira.

Nesse sentido, uma educação democrática de qualidade requer necessariamente um currículo que amplie a experiência cultural do educando, orientado para a inclusão de todos, ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento. Lima (2006) ressalta a função da escola, especialmente no Brasil, em prover e facilitar tal ampliação porque “é clara a exclusão do acesso a bens culturais mais básicos como livros literários e técnicos, à atualização científica, aos conhecimentos teóricos, à produção artística” (p.15). No que concerne às diferentes formas de expressão e linguagens artísticas, a escola tem como função ampliar e aprofundar o conhecimento, a experiência estética e humana dos educandos. Sendo assim, destaca-se a relevância de pensar sobre como a escola pode realizar tal ampliação, possibilitando a apreciação e a criação estético-cultural nos educandos. A escola não pode limitar-se aos conhecimentos relacionados às vivências dos alunos, muitas vezes permeadas pelos referenciais da “indústria cultural” (Adorno e Horkheimer, 1985), cujo objetivo é apenas formar consumidores de mercadorias. Dessa forma, descreverei a seguir brevemente, algumas vivências da minha vida profissional que demonstram a minha afinidade e reflexões com o objeto de pesquisa apresentado nesta tese.

Por trabalhar como orientadora educacional num colégio público municipal de Volta Redonda<sup>3</sup>, tive a oportunidade de participar e de coordenar um projeto interdisciplinar sobre “A Música Popular Brasileira”<sup>4</sup>. Tal experiência originou-se no ano de 2001, a partir da vontade e dos ideais de um grupo de alunos e professores que vislumbravam proporcionar aos educandos referenciais da cultura popular brasileira. O

---

<sup>3</sup> Trabalhei nesse colégio no período de 1988 a 2004, tendo ingressado através de concurso público para o exercício da função de orientadora educacional. O colégio pertence à Fundação Educacional de Volta Redonda (FEVRE), possuindo na época cerca de 1800 alunos dos anos finais de ensino fundamental e algumas turmas de ensino médio.

<sup>4</sup> Tal projeto foi descrito no livro de minha autoria intitulado “A Música Popular Brasileira na Escola”, publicado em 2007 pela editora Nova Gráfica, Volta Redonda: Rio de Janeiro.

projeto transcorreu nos anos de 2001 a 2003, envolveu os três turnos e todas as turmas do ensino fundamental e médio. Os movimentos e gêneros da música popular brasileira ao longo do século XX foram eixo norteador do projeto. Iniciava-se com o trabalho pedagógico docente realizado em sala de aula, de forma interdisciplinar, a partir de critérios e planejamentos estabelecidos em reuniões com a direção, equipe pedagógica e os professores das diferentes áreas do currículo escolar. Nesse momento, eram desenvolvidas atividades de pesquisa em diferentes contextos, elaboração de trabalhos no âmbito das linguagens – verbal, escrita, musical, gráfica, plástica e corporal – como meio para expressar, produzir e analisar os movimentos estudados. Outra preocupação dos professores era realizar uma reflexão com os alunos sobre a indústria cultural, ao analisarem a música “consumida” pela atual geração e a sua vinculação à indústria midiática e ao mercado fonográfico.

Além disso, o projeto articulava-se com outras temáticas também abordadas pelos docentes como o “Meio Ambiente”, “Geoarte”, “Avós na Escola”, dentre outras áreas do conhecimento. Ao final de cada ano, ocorreu um grande festival fora do espaço escolar, como uma culminância das atividades referentes aos movimentos e gêneros musicais trabalhados ao longo do ano letivo. Cabe destacar o grande envolvimento e participação dos alunos no festival: eram intérpretes, músicos, bailarinos, coreógrafos, locutores, cartunistas, protagonistas de um evento organizado por eles, sob a orientação e o “olhar cuidadoso” de professores que perceberam os resultados construtivos da ação pedagógica muito além da sala de aula e do espaço escolar.

Vale, ainda, ressaltar o amplo envolvimento da comunidade educacional, revelando, por um lado, a possibilidade de sair-se do imobilismo tão presente no cotidiano escolar e, por outro lado, a possibilidade de trocas culturais entre as gerações numa área da Arte potencialmente mobilizadora de memórias, sensibilidades poéticas, harmonias, sons e melodias: a música popular brasileira. Segundo pesquisa do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) o que mais estimula a autoestima do brasileiro não é o futebol (que ficou em segundo lugar), mas a música brasileira foi indicada por mais de 65% dos entrevistados como motivo de maior orgulho (FALCÃO e ROSSINI, 2006).

Julgo necessário salientar como tal projeto foi determinante para ratificar as reflexões sobre educação, cultura e arte que eu elaborava naquele momento. Nesse colégio, onde trabalhava, alguns colegas professores e a direção realizavam atividades pedagógicas ou mais recreativas, inserindo a música e a dança com os referenciais



estético-culturais mercadológicos amplamente divulgados e permeados pela grande mídia. Realizar essas atividades pautando-se somente nesses referenciais, sob o pretexto de que era o “gosto” dos alunos, significava estabelecer uma visão impregnada de estereótipos dos jovens adolescentes e não efetivar a função da escola no sentido de possibilitar o acesso a uma formação humanística e de qualidade, no âmbito das linguagens artístico-culturais. Dessa forma, o projeto interdisciplinar sobre a música popular brasileira, realizado com a ampla participação de todos os segmentos do colégio, mas especialmente dos alunos e professores - pautando-se num referencial de música popular comprometido com a arte e a criatividade - instigou-me a novos desafios em âmbito acadêmico e a vontade de pesquisar de uma forma mais efetiva sobre tal questão.

Nesse período trabalhava como docente em cursos de licenciatura, principalmente no curso de Pedagogia, numa instituição de educação superior privada da região sul fluminense, intitulada Centro Universitário de Barra Mansa (UBM). Nos anos de 2011 e 2012, trabalhei com disciplinas da área pedagógica, no curso de licenciatura em Música<sup>5</sup> dessa mesma instituição. Faz-se necessário esclarecer algumas peculiaridades do curso, como, por exemplo, o perfil profissional da maioria dos alunos, que é atuar como professores de educação musical nas escolas de educação básica nos municípios localizados na região sul fluminense. Ademais, o município de Barra Mansa desenvolve desde o ano de 2003 o projeto intitulado “Música nas Escolas”, tendo como um dos objetivos proporcionar aulas de educação musical a todas as crianças de educação infantil e do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Diversos alunos graduandos e egressos do curso de Música do UBM são professores do Projeto “Música nas Escolas”. Outra peculiaridade em relação ao curso de Música do UBM e o Projeto “Música nas Escolas” é a participação dos acadêmicos como integrantes da Orquestra Sinfônica de Barra Mansa (OSBM), da Orquestra de Metais e da Orquestra de Jazz (ambas inseridas no Projeto “Música nas Escolas”).

Nessa experiência como docente desse curso de licenciatura em Música, dialogando com os alunos ao longo das aulas, percebi que se queixavam da pouca

---

<sup>5</sup> O curso de licenciatura em Música do Centro Universitário de Barra Mansa (UBM) iniciou-se no ano de 2008, tendo obtido em 2012 a nota 4 (numa escala de zero a cinco) pelos avaliadores do Ministério da Educação, nas três dimensões avaliadas: organização didático-pedagógica, instalações físicas e corpo docente. No ano de 2018 o curso obteve a nota máxima cinco, ficando na terceira posição de melhor curso de Música dentre as faculdades particulares do país.

vivência com a música popular brasileira, tanto nas disciplinas do curso, como em outras atividades acadêmicas. Por outro lado, já trabalhava há alguns anos no curso de Pedagogia também dessa mesma instituição e, percebendo o pouco conhecimento dos alunos sobre tal temática, procurava inserir conteúdos e atividades que abordassem a cultura popular brasileira e, especialmente, a música. Dessa forma, propus aos alunos de ambos os cursos uma atividade de pesquisa e extensão enfocando alguns importantes movimentos, gêneros e compositores da música popular brasileira. No ano de 2012, coordenei uma dessas atividades que se caracterizou como uma palestra musical intitulada “Brasis e Identidades na MPB”.

No ano de 2013, ingressei na carreira docente de educação superior pública como professora assistente da Universidade Federal Fluminense (UFF), inicialmente lotada no campus localizado no município de Santo Antônio de Pádua e, atualmente, trabalhando no campus da UFF, localizado no município de Volta Redonda. Nesse período, pude desenvolver, no campus da UFF em Santo Antônio de Pádua, com alunos de licenciaturas, mas especialmente com graduandos do curso de Pedagogia, uma atividade acadêmica e inserida num projeto de extensão intitulado “Meu Velho Amigo”. Este projeto destinava-se especialmente a atingir o público da terceira idade local. A atividade que coordenei e desenvolvi, com os alunos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, foi um Sarau em homenagem aos grandes músicos e compositores nacionais Altamiro Carrilho e Baden Powell (Altamiro Carrilho nascido no município de Santo Antônio de Pádua, onde se situa o campus da universidade, e Baden Powell, nascido no município de Varre e Sai, região noroeste do estado do Rio de Janeiro, área abrangida pelo campus da UFF).

Estas experiências como docente na educação superior reforçaram a vontade de ampliar os conhecimentos teóricos e realizar um trabalho de pesquisa empírica sobre a música popular brasileira e a sua inserção no espaço educativo. Tanto as vivências na educação básica, como na educação superior, revelaram a receptividade e grande participação dos alunos, da comunidade acadêmica e escolar nas atividades desenvolvidas. Por outro lado, ao buscar referencial bibliográfico sobre tal temática - na área de educação, cultura e currículo - percebia uma carência de publicações que abordassem o assunto, especialmente numa perspectiva mais crítica à atual indústria cultural e fonográfica. Na intenção de aprofundamento e estudo, passei a participar em 2012, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte e Cultura (GECULT), coordenado pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monique Andries Nogueira, vinculado ao Programa de Pós-

Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Dessa forma, a fim de salientar a importância deste estudo, as publicações e possíveis lacunas sobre a temática apresentada, descreverei um levantamento que realizei em dois sites na área de educação, que poderiam conter trabalhos sobre o assunto em estudo. Inicialmente, fiz um levantamento no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), sobre os trabalhos apresentados nas reuniões científicas nacionais, no grupo de trabalho intitulado como “Educação e Arte”. Este grupo foi criado a partir de 2009, na 32ª Reunião Nacional da Anped, portanto, o levantamento se realizou a partir dessa reunião nacional. O outro levantamento, realizado no site da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a partir dos artigos publicados na revista científica da entidade na área de educação musical, nos últimos dez anos, ou seja, no período de 2007 a 2016.

No que se refere ao levantamento realizado dos trabalhos apresentados na Anped, no grupo de “Educação e Arte”, buscou-se identificar aqueles que abordassem a temática em estudo nesta tese, ou seja, a música popular brasileira<sup>6</sup> na escola. Inicialmente, a partir dos títulos e resumos, identificamos somente um trabalho, que, entretanto, não enfoca integralmente a temática ao analisar “A educação não-formal na escola de samba” (GORDO, 2015). O artigo é proveniente da tese de doutorado da autora, que aborda a “importância da educação não-formal na escola de samba Bole-Bole em Belém do Pará” (p.1). Nesse sentido, apesar de se referir a um importante gênero musical popular brasileiro, o “samba”, não evidencia a educação em âmbito formal, isto é, no espaço escolar. Por esse motivo, procurou-se outro critério de seleção para reconhecer a temática enfocada na presente tese. Este critério seria baseado, em primeiro lugar, na identificação dos trabalhos, cujos títulos ou resumos apresentassem alguma referência à música na educação formal, ou seja, na educação básica. Em segundo lugar, se ao longo do texto dos trabalhos haveria alguma abordagem à música popular brasileira. A partir deste critério, foram selecionados três artigos.

No primeiro artigo selecionado, intitulado “A educação das crianças e as músicas infantis”, as autoras Eisenberg e Carvalho (2011) analisam “as músicas que são cantadas para as crianças pequenas buscando explorar seus conteúdos, no sentido de apontar tanto

---

<sup>6</sup> Faz-se necessário destacar que no capítulo 3, se fará a delimitação do termo música popular brasileira (MPB) para esta tese. Julgamos pertinente realizar a definição nesse capítulo, a fim de explicitar conceitualmente tal termo de acordo com os autores e estudos analisados.

para conceitos de infância e de criança como para valores sociais nelas presentes” (p.1). Ao descreverem a análise desse universo musical infantil, pautando-se em uma pesquisa realizada com professoras de Educação Infantil sobre seus hábitos e preferências musicais para essa faixa etária, alguns importantes compositores de música popular brasileira foram enfocados, tais como: Braguinha, Vinícius de Moraes e Toquinho.

O segundo artigo, intitulado “Ensino de gêneros musicais na educação básica”, o autor Constantino (2013) propõe fundamentos para o ensino de gêneros musicais na educação básica, a partir de uma pesquisa-ação em escolas públicas do estado de São Paulo. Durante a realização da pesquisa foram utilizados diferentes gêneros musicais, inclusive gêneros da música popular brasileira, como o samba e o baião.

O terceiro artigo, intitulado “Processos de formação cultural/musical na escola: como avançar em relação ao que está posto musicalmente?”, a autora Ferreira (2013) tece reflexões sobre a escola e formação cultural/musical, recorrendo a pesquisadores que investigam a influência da indústria musical no processo de ensino e aprendizagem, como também no processo de formação escolar e musical dos alunos. A autora, para explicar algumas de suas ideias e argumentações, recorre à música “Feitio de Oração” e à biografia do grande compositor brasileiro de música popular, o poeta Noel Rosa.

Pode-se inferir, a partir do levantamento apresentado anteriormente, as poucas publicações sobre a música popular brasileira na escola. Somente três artigos, sendo que tratam a temática de forma secundária ou somente ilustrativa no texto, inclusive não sendo mencionado no título ou no resumo. Além disso, em dois desses artigos, os autores questionam a ausência da música popular, tanto nos programas como nas disciplinas no ensino da música na educação superior. Ferreira (2013) destaca a valorização do repertório folclórico e erudito nos programas de ensino musical e a “tímida inserção da música popular nos programas de ensino musical” (p.5). Eisenberg e Carvalho (2011) também ressaltam tal ausência e citam o trabalho de Madeira (2002) a fim de ilustrar essa questão, afirmam que a autora considera que a música popular:

É relegada exclusão, indigna de ser estudada. Para a autora, esta escolha curricular tem repercussão de dimensões maiores que a simples formação de estudantes de música. Ela exclui a cultura que é nacional, em favor de uma cultura que é estrangeira, contribuindo ainda mais para a baixa autoestima e a falta de incentivo à produção nacional (EISENBERG e CARVALHO, 2011, p.5)

No que tange ao levantamento realizado no site da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a partir dos artigos publicados na revista científica da

entidade na área de educação musical, nos últimos dez anos; somente um artigo intitulado “As preferências musicais de jovens instrumentistas: relações com o repertório estudado” (OLIVEIRA e SANTOS, 2016) consta a MPB como um gênero musical em destaque no resumo do artigo. Os autores descrevem os resultados de uma pesquisa realizada com jovens alunos instrumentistas e ressaltam que: “Os resultados apontaram que, na escuta cotidiana, os jovens participantes demonstraram maior preferência por gospel, rock e MPB e menor interesse pelos gêneros funk, rap e chorinho” (p.81). Entretanto, a pesquisa descrita no artigo se refere a uma escola de música, ou seja, não sendo pertinente à educação básica que é o objetivo de estudo neste projeto. Outros três artigos da revista científica da ABEM também foram selecionados, inicialmente, a partir do critério se nos títulos ou nos resumos dos mesmos constava alguma inserção da música popular brasileira no ambiente escolar. Em nenhum dos três artigos constava tal temática nos referidos itens, mas, ao longo do texto, os trabalhos se referiam de alguma forma à música popular brasileira no ambiente escolar da educação básica.

O artigo intitulado “Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional” (RIBAS, 2009) apresenta “os resultados de uma pesquisa em educação musical sobre aprendizagem musical entre pessoas de diferentes gerações” (p.124), realizada numa escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A autora, ao abordar os modos e produções de aprendizagem musical entre alunos de diferentes gerações no contexto da EJA, descreve as vivências musicais dos alunos mais velhos em que citam compositores e intérpretes reconhecidos da música popular brasileira, tais como Roberto Carlos, Maria Bethânia, Dorival Caymmi, Elis Regina, Dalva de Oliveira, dentre outros.

No outro artigo selecionado, intitulado “Por um currículo contrahegemônico: de la educación musical a la música educativa” (ARÓSTEGUI, 2011) o autor, professor da universidade de Granada (Espanha), defende uma educação musical fundamentada em um currículo crítico que contribua com os objetivos gerais do sistema educativo e que contrarie o poder hegemônico do modelo curricular dominante. Nesse sentido, argumenta que um currículo crítico contra hegemônico, deve estabelecer uma educação musical intercultural em que a música clássica (considerada como a música acadêmica por excelência, entre todos os estilos musicais) deve incluir “também outros estilos musicais próprios de grupos culturais tradicionalmente invisíveis para a academia, como pode ser o jazz, o rock e pop, o flamenco, o samba e a bossa-nova, dependendo sempre do contexto sociocultural em que estamos” (p.23).

Por fim, o terceiro artigo selecionado, intitulado “Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo” (Júnior e Lorenzo, 2013), os autores apresentam um estudo objetivando conhecer as preferências musicais de estudantes de ensino médio da rede estadual, na região geográfica do município de Vitória. Dentre as várias opções de estilos musicais apresentados para os estudantes participantes da pesquisa, estavam os estilos MPB, Forró, Sertanejo, Samba, Chorinho, Bossa-Nova, Frevo, entre outros. O artigo não explicita a definição de cada um desses estilos para a pesquisa, ou seja, quais os critérios os estudantes utilizaram para definir cada um, no amplo universo dos gêneros musicais caracterizados como música popular brasileira, ou de outros gêneros musicais. O artigo conclui que os estilos musicais variam bastante de acordo com a região geográfica em que a escola está inserida e que o “estudo aqui publicado mostra uma forte preferência dos alunos participantes para estilos presentes em seu entorno cultural próximo, como pagode, gospel e funk” (p.47).

Pode-se inferir, portanto, a partir do levantamento e dos três artigos acima mencionados, que ainda são restritos os trabalhos científicos que analisam as possibilidades da música popular brasileira no espaço escolar da educação básica. Julgo relevante destacar o estudo da autora Ribas (2009), descrito acima, quando a mesma analisa as vivências musicais de estudantes de diferentes gerações, numa escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora apresenta as experiências musicais anteriores à escola dos alunos de diferentes faixas etárias e, ao descrever tal referencial musical, acaba abordando também a cultura popular brasileira, descritos por esses alunos nas entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa. Essas vivências manifestam a ampla diversidade cultural, em diferentes aspectos da formação étnico-cultural, o sincretismo religioso e sociocultural do Brasil. Os alunos relataram suas vivências especialmente familiares participando, por exemplo, de “escolas de samba”, “serestas”, “terreiros de umbanda”, “ternos de reis” e “pagodes”. Vale destacar, que os alunos descreveram tais manifestações culturais, quando questionados sobre sua formação musical, e que essas vivências ocorreram nos ambientes de convivência familiar. A autora do artigo (RIBAS, 2009) assim descreve algumas vivências dos alunos entrevistados:

César (21 anos) toca em escolas de samba da região, prática adquirida e estimulada por seu pai, que tem atuado como passista e porta-bandeira em escolas de samba; Diva (72 anos) teve uma infância permeada de música. Sua formação musical se deu principalmente através da orquestra de baile criada por seu pai (...). Bailes e ternos de reis em Porto Alegre eram espaços de

atuação desses grupos; Na família de Flávio (51 anos), o pai era gaiteiro e dois de seus irmãos são músicos. A música também se faz presente em sua vida em grande parte de práticas religiosas, no caso como tocador de saravá no terreiro de umbanda da sua primeira sogra. Além disso, vivência em escola de samba faz parte de sua trajetória musical; Jaqueline (34 anos), vem de uma família de vários músicos (...). Sua vontade de aprender música parecia estar inspirada nas formas pelas quais seu avô seresteiro e sua tia cantora lidavam com a música; Na família de Marcelo (23 anos), a mãe toca violão, a tia cavaquinho, e pandeiro é o instrumento de seu primo. Juntamente com a tia e o primo, Marcelo integra há cinco anos a banda de pagode Eu Com Isso; Célia Outono (78 anos) é uma das poucas alunas na escola que toca percussão, como atabaque e pandeiro, na oficina de música (em geral são estudantes homens que o fazem). Esse conhecimento adveio de experiências musicais oportunizadas pelo fato de ser mãe de santo no terreiro de umbanda em sua casa, “embora seja devota de Nossa Senhora das Graças” (pp.131-132).

As vivências apresentadas por esses alunos manifestam a ampla diversidade musical e cultural trazidas nas experiências, memórias e identidades dos alunos dessa escola de Educação de Jovens e Adultos. Tais relatos apontam para a importância de uma educação musical que estabeleça uma ponte com a música e a cultura popular trazidos pelos alunos para o espaço escolar, mas que somente poderá ter “eco” e favorecer a ampliação dos conhecimentos, se a escola oportunizar tais trocas e aprendizagens. Nesse sentido, considero que os artigos aqui apresentados, revelam a importância e a necessidade de outros estudos que analisem como a música popular brasileira pode contribuir para uma formação humanística e emancipatória na educação básica. Júnior e Lorenzo (2013), finalizam o artigo com a seguinte reflexão:

É importante buscar dispositivos que favoreçam uma ampliação nos conhecimentos sobre estilos musicais dentro das escolas, promovendo o contato dos discentes com uma diversidade musical que objetive torná-los ouvintes mais ecléticos, amenizando assim os preconceitos musicais e as influências exercidas cotidianamente pelos meios de comunicação de massa (p.47).

No sentido de verificar as pesquisas implementadas no Brasil, no que concerne à temática desta tese, foi realizado um minucioso levantamento no Banco de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), abrangendo o período de 1987 a 2016, nas publicações informadas no site da CAPES/MEC (<http://www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses>). O critério utilizado para selecionar as pesquisas foi se o título dos estudos abordava a temática música popular brasileira na escola, ou seja, a inserção da música popular brasileira no ambiente formal da educação básica escolar. Dessa forma, foram selecionadas somente quatro pesquisas

que contemplavam o critério estipulado. No parágrafo a seguir, comentaremos cada uma das pesquisas afins.

A primeira pesquisa selecionada foi uma tese de doutorado intitulada “O uso da música popular brasileira como estratégia para o ensino de ciências” (BARROS, 2014), do Programa de Ensino em Biociências e Saúde, do Instituto Oswaldo Cruz. A pesquisa partiu do pressuposto de que a Música Popular Brasileira (MPB) pode ser uma alternativa para estreitar o diálogo entre alunos, professores e o conhecimento científico: “Testamos a hipótese de que é possível trabalhar com a MPB em sala de aula, para contextualizar temas diversos, de forma lúdica e prazerosa. Investigamos os possíveis usos da MPB por professores de Ciências do Ensino Fundamental em escolas de Belo Horizonte” (p. XI). A segunda pesquisa selecionada foi a dissertação de mestrado intitulada “Leitura da Música Popular Brasileira: uma proposta para atividade teórico-prática no ensino da Arte” (RUFINO, 2008), do Programa em Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade do Sul de Santa Catarina. O estudo teve como objetivo principal “apresentar uma avaliação sobre o ensino da leitura de letras de música popular brasileira no Ensino Fundamental” (p.6), sendo realizada a pesquisa de campo em uma sala de aula na disciplina de Arte, em uma turma de 8º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Santa Catarina. A terceira pesquisa, também uma dissertação de mestrado, intitulada “A prática de leitura da Música Popular Brasileira e seus gêneros: uma abordagem interdisciplinar” (NECKEL, 2005), do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Segundo a autora, o objetivo principal do estudo foi “desenvolver uma proposta interdisciplinar de ensino-aprendizagem de leitura da música popular brasileira e seus gêneros” (p.5); tendo como base empírica da pesquisa a ação uma sala de aula nas disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Artística, numa turma de 9º ano de ensino fundamental da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Finalmente, a pesquisa que, ao se analisar o título, demonstrava maior afinidade com esta tese não está disponibilizada digitalmente: a dissertação intitulada “MPB (Música Popular Brasileira) e Educação Escolar: dificuldades e possibilidades de ensino” (BARRADAS, 2001), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Dessa forma, devido à indisponibilidade de ter acesso ao texto da dissertação, não será possível tecer comentários sobre a mesma nesta tese.

Faz-se necessário analisar, brevemente, as possíveis afinidades ou divergências das pesquisas descritas acima com a temática em estudo nesta tese. Barros (2014), na tese de doutorado de sua autoria, ao abordar como os professores utilizam a música popular



brasileira (MPB) como estratégia para o ensino de ciências, demonstra uma maior aproximação com o objeto de estudo desta tese. O autor (idem) enfoca a MPB numa perspectiva de estilos musicais e compositores que tradicionalmente são mais identificados como representantes da música popular brasileira, tais como Chico Buarque, Caetano Veloso, Cartola, Noel Rosa, Rita Lee, Moraes Moreira, Aldir Blanc, Milton Nascimento, Adriana Calcanhoto, Tom Jobim, dentre outros. Entretanto, as dissertações de Neckel (2005) e Rufino (2008), citadas no parágrafo anterior, ao tratarem da temática música popular brasileira e sua inserção no ambiente escolar, se referem a compositores e estilos musicais mais distantes do que normalmente é identificado como MPB, enfocando compositores e músicas mais próximas da produção e divulgação da grande mídia e da atual indústria fonográfica. Neckel (2005), assim define música popular brasileira em sua tese: “Desse modo, em todos os momentos em que nesta pesquisa se remete ao termo ‘música popular brasileira’, na verdade, alude-se a esse campo da música, composto por uma rica infinidade de gêneros musicais” (p.49). A autora inclusive exemplifica com o que denomina “o campo da música que hoje abrange todos os gêneros musicais populares do Brasil como o rap, o forró, o samba, o pagode, o axé, etc.” (idem). Na pesquisa de campo descrita pela autora na dissertação, os gêneros musicais enfocados foram o “Rock/Pop”, o “Funk Carioca” e o “Rap”. Nesse sentido, a dissertação se distancia do enfoque que esta tese se propõe que é percorrer gêneros e movimentos da música popular brasileira que estão atualmente mais distantes da indústria fonográfica e, especialmente, da grande mídia. A dissertação de Rufino (2008), recorre ao mesmo referencial teórico e bibliográfico de Neckel (2005), para explicar e definir em seu estudo a música popular brasileira, inclusive enfocando também os mesmos gêneros musicais na pesquisa de campo, ou seja, o “Rock/Pop”; o “Funk” e o “Rap”.

Considera-se importante destacar, que os três trabalhos acadêmicos analisados acima, apesar de abordarem a música popular brasileira como objeto de suas temáticas, apresentam um referencial bibliográfico carente de pesquisas e teóricos estudiosos da área. Ademais, o levantamento descrito anteriormente nesta tese, dos trabalhos publicados no Grupo de Educação e Arte da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), assim como os artigos científicos publicados pela ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), revelam e reforçam uma carência de pesquisas e estudos que abordem a música popular brasileira no espaço educativo escolar. Nesse sentido, salientamos a relevância desta tese e a sua possível contribuição aos estudos referentes à música popular brasileira - especialmente aos gêneros mais

identificados como originários do Brasil, ao longo do século XX – e a sua inserção na escola.

Sendo assim, retornamos ao foco principal deste estudo ao defender que a música popular brasileira pode contribuir para uma educação emancipatória (ADORNO, 2000). Consideramos que há espaços a serem percorridos (e ocupados) nos currículos das escolas de educação básica para a música popular brasileira originária da cultura popular (BOSI, 2010; CHAUI, 2006) e da “cultura criadora individualizada”. Alfredo Bosi (2010) apresenta esse conceito para referir-se à criação cultural proveniente muitas vezes do cruzamento da cultura erudita, da cultura popular e da cultura de massas; representada nas diferentes linguagens da arte, proveniente do processo de criação natural da liberdade de orientação estética, temática, de classe social, da descoberta de temas e perspectivas. Na área da música popular brasileira cita alguns exemplos de compositores para ilustrar tal conceito: “As pontes continuam lançadas ou em construção na música de Adoniran Barbosa, de Chico Buarque, de Gilberto Gil, de Caetano Veloso, de Milton Nascimento, de Geraldo Vandré, de Clementina de Jesus, de Edu Lobo, de Sérgio Ricardo e de tantos outros” (p. 344).

A fim de se buscar compreender empiricamente tal temática em âmbito escolar, se realizou uma pesquisa de campo com o objetivo de analisar como a música popular brasileira tem se inserido em escolas públicas de ensino fundamental na rede municipal de ensino de Barra Mansa. Ademais, pretendia-se identificar se a música popular brasileira está inserida como conteúdo na proposta de educação musical do “Projeto Música nas Escolas” das escolas municipais de Barra Mansa, assim como averiguar quais atividades pedagógicas as escolas desenvolvem sobre essa temática, e se oportunizam experiências culturais criativas e reflexivas no sentido de uma educação emancipatória. Dessa forma, a metodologia adotada para a realização da pesquisa empírica está alinhada a uma abordagem qualitativa, recorrendo-se à análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e à técnica de entrevista semiestruturada (BAUER e GASKELL, 2011).

Esta tese se divide em cinco capítulos. O primeiro capítulo realiza uma análise sobre como a escola pública brasileira se situa historicamente em seu papel de instituição democratizadora da educação e da cultura, assim como os desafios e embates engendrados por uma política privatizante e neoliberal. Analisar a polarização entre uma educação escolar democrática e de qualidade, voltada essencialmente para uma formação humana e cidadã, e a sua contraposição neoliberal que nega a função cultural da escola (LAVAL,

2004), principalmente no que concerne à democratização dos conhecimentos e saberes científicos, acadêmicos e culturais.

No capítulo dois é examinada a importância da arte na educação escolar, em suas diferentes linguagens, mas especialmente na música, para a formação integral do educando. A escola e o professor possuem o papel de oferecer e ampliar a experiência estética e musical dos alunos (SNYDERS, 2008), como um direito à educação democrática e progressista. Nesse sentido, a categoria da indústria cultural (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), em que os autores salientam a lógica mercantil na sociedade capitalista tecnológica, que transforma e submete a arte e a cultura em mercadorias adaptadas para o consumo industrial é evidenciada, a fim de se refletir o sentido da educação musical no espaço escolar. Sendo assim, sob a perspectiva da teoria crítica adorniana se estabelecerá uma análise no que concerne à importância da música para uma educação escolar democrática de qualidade, que possibilite à formação do “bom ouvinte” (ADORNO, 2011) e uma experiência estética emancipatória.

A música popular brasileira (MPB), temática principal a ser esmiuçada nesta tese, é analisada detalhadamente no capítulo três. Inicialmente, apresentam-se as origens, a diversidade e a efervescência de gêneros e movimentos da música popular brasileira ao longo do século XX. Nesse contexto, a relação da música popular com os meios de comunicação, especialmente o rádio e a televisão, como também com a indústria fonográfica são analisadas no capítulo. Ademais, forma-se o conceito de “MPB” neste estudo, a partir dos próprios movimentos da música popular brasileira apresentados, e com inspiração, ainda, na categoria adorniana de indústria cultural. Além disso, reflete-se sobre os impasses e desafios para a “MPB” no atual momento da indústria cultural e fonográfica, assim como a relevância da escola para uma educação musical intercultural (SNYDERS, 2008), que possibilite a vigorosa pluralidade e qualidade estético-cultural presentes na música popular brasileira.

No capítulo quatro se desenvolve como a pesquisa empírica foi estruturada, sob quais pressupostos teóricos e instrumentos metodológicos. Dessa forma, se descreve o Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, aonde a pesquisa foi realizada. Nesse capítulo discorreremos sobre o histórico, os principais objetivos e a proposta curricular de educação musical do Projeto. O capítulo cinco, se configura com a apresentação dos resultados e análises referentes à pesquisa de campo. Nele relatamos os resultados e respostas às questões problematizadoras desta tese, a partir das diferentes visões dos professores, orientadoras pedagógicas e alunos das três escolas de ensino fundamental

pesquisadas. Além disso, a pesquisa abrangeu também, as visões de músicos e profissionais do Projeto. Ademais, são apresentadas as considerações finais, referências, apêndices e anexo.

## **1 A ESCOLA E A DEMOCRATIZAÇÃO CULTURAL**

Ao longo da história da educação brasileira, especialmente no século XX, o grande desafio foi a conquista do ensino público, democrático, laico, gratuito e universal. Nas duas primeiras décadas deste século XXI, a política educacional ainda ressalta como uma das principais bandeiras a ser conquistada e a se efetivar, como um direito básico e inalienável de cidadania, o acesso ao ensino público e gratuito que assegure não somente o ingresso na educação, mas a permanência e a necessária universalização de uma educação básica de qualidade para todos. Nesse sentido, neste capítulo se refletirá sobre o papel da escola como instituição democratizadora da educação e da cultura, e a sua contraposição privatizante neoliberal que nega tal função. Sendo assim, ressalta-se a importância da educação escolar na ampliação cultural dos educandos, assim como na formação das identidades, numa perspectiva de interculturalidade e memória.

### **1.1 A ESCOLA BRASILEIRA EM POLÍTICAS ANTAGÔNICAS: EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO NEOLIBERAL**

Desde o movimento intitulado de Escola Nova, nas décadas de 20 e 30 no século passado, no qual a bandeira da educação obrigatória, pública, laica e gratuita como dever do Estado, a ser implantada nacionalmente, tornou-se um ideário de grupos sociais progressistas que defendiam a educação como um direito de classe social e de gênero. Muitos embates de cunho ideológico e político ocorreram nesse período, como também ao longo da história mais recente da educação brasileira.

No contexto da política educacional nas décadas de 1920, 1930 até o início de 1960, nos diferentes momentos históricos desse período, forças antagônicas com visões diferenciadas, tanto no âmbito pedagógico quanto nas políticas educacionais mais amplas, procuravam intervir nos sistemas de ensino e na legislação educacional. Os grupos liberais e conservadores defendiam uma pedagogia mais tradicional, o processo de privatização e a liberdade de ensino, como um pretexto para se contrapor à obrigatoriedade do ensino como dever do Estado. Por outro lado, grupos sociais mais progressistas trazem novas concepções pedagógicas, como o ideário da Escola Nova, na

qual a principal liderança do movimento escolanovista no Brasil - o filósofo e educador Anísio Teixeira - irá defender a escola ativa, integral e democrática.

No decurso dessas décadas, o embate entre o público e o privado tem sido historicamente entrecortado, ora pela defesa da educação pública estatal, ora pelos defensores do ensino privado. Dourado (2001) ressalta que:

As diferentes forças sociais que compõem o cenário educacional brasileiro no período compreendido entre 1930 e 1945, e indica a maneira como o Estado lança mão dos projetos, em debate, sobretudo o educacional - nesse campo destacam-se os embates entre o público e o privado, o laico e o confessional, para legitimar a política centralizada e autoritária adotada pelo Estado. As décadas de 40 e 50 serão, desse modo, novamente palco dos embates entre esses protagonistas (p.286).

Nesse sentido, o percurso histórico mais distante ou recente de conquista e efetivação do processo de democratização da educação pública brasileira é repleto de avanços e retrocessos. Do período dos governos militares, após o golpe militar de 1964, ao período de redemocratização da sociedade brasileira nos anos oitenta, as políticas educacionais foram implementadas permeadas pela polarização entre o público e o privado. No bojo de tal polarização, perpassava a democratização da educação pública estatal, que deveria assegurar especialmente a gratuidade, a obrigatoriedade da educação básica, os recursos públicos exclusivamente para o ensino público, a valorização do magistério e a gestão democrática do ensino público.

Uma das principais conquistas asseguradas pela Constituição Federal brasileira de 1988, no que tange à educação, foi instituir o princípio da gestão democrática do ensino público: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público na forma da lei” (art. 206, inciso VI). Diferentes autores (Tavares, 1990; Oliveira, 1996), ressaltam que tal princípio é inédito na história da educação brasileira, não tendo aparecido em nenhuma outra Constituição. Vale destacar que a bandeira da democratização do ensino público expressava a possibilidade de se efetivar uma gestão mais participativa no espaço escolar, mas fundamentalmente assegurar a universalização e a qualidade de ensino para as classes populares que historicamente foram excluídas, tanto do acesso, como da apropriação dos conhecimentos e saberes escolares.

Dessa forma, torna-se necessário esmiuçar a concepção de democratização da educação a ser desenvolvida nesta tese. Paro (2002), ao destacar a relação entre política e educação numa sociedade democrática, ressalta as potencialidades da educação escolar básica para viabilizar a “prática democrática com atributos intrinsecamente políticos de realização humana” (p.15). Se analisarmos o papel da escola, ao promover o processo de humanização e possibilitar a apropriação das formas humanas de comunicação e de sistemas simbólicos, dos conhecimentos historicamente constituídos nas ciências e nas artes, compreendemos a relevância da escola para a democratização da sociedade. Nesse sentido, uma escola que se pretende democrática deve visar à apropriação dos conhecimentos para todos, especialmente aqueles não acessíveis aos educandos, em termos de classes sociais, etnias, gênero e necessidades especiais.

Ademais, ao se analisar o relevante papel da escola no aspecto intrinsecamente político e democrático da ação educativa, Paro (2002) salienta que “é pela apropriação da cultura que o ser humano, a partir do nascimento, *atualiza-se* historicamente, à medida que se apropria do que foi produzido pelas gerações anteriores” (p.16). Nesse processo de apropriação cultural, o indivíduo se constrói como ser humano-histórico. Uma sociedade realmente democrática deve concretizar o direito à educação, assegurando à apropriação cultural do desenvolvimento científico, filosófico, ético, artístico, tecnológico, ou seja, de todos os bens espirituais e materiais criados historicamente no contexto da cultura.

A função educativa da escola requer a participação democrática, a busca intelectual, a aprendizagem compartilhada e o diálogo, a recriação da cultura. Nesse sentido, a escola e a sala de aula tornam-se espaços de compartilhamento de conhecimentos, de valores e de práticas, num constante processo de reconstrução de culturas; como destaca Pérez Gómez (2001): “A formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola onde possa-se recriar a cultura, não uma academia para aprendizagens mecânicas ou aquisições irrelevantes” (p.264).

Entretanto, tal concepção de educação escolar se diferencia da concepção defendida pelas forças privatistas presentes ao longo da história da educação brasileira e novamente em destaque a partir da década de 1990 do século passado. Nesses dois primeiros decênios do século XXI, a tendência neoconservadora se faz presente diante da globalização econômica e da política neoliberal, que defendem a educação sob a ótica do neotecnicismo, na tentativa de vincular a educação ao novo paradigma produtivo do

capitalismo. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) “Há a volta ao discurso do racionalismo econômico, do gerenciamento/administração privado/a como modelo para o setor público e do capital humano (formação de recursos humanos)” (p.117). Por outro lado, nessas duas últimas décadas, políticas públicas distintas permearam a educação brasileira. Gentili e Oliveira (2013) ao analisarem o programa de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010), realizam um paralelo diferenciador ao governo anterior do presidente Fernando Henrique Cardoso (1996/2002):

A educação não era apenas reconhecida como uma política fundamental para a construção da democracia, um discurso que o governo Fernando Henrique Cardoso afirmava defender, porém no marco de um intenso programa de ajuste estrutural, privatizações e alta concentração de renda. A educação era entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negado ao povo brasileiro. Construir uma escola “do tamanho brasileiro” significa instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade (p.254).

Dessa forma, nesse período, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e a sua melhoria, assim como a democratização do acesso à educação superior. No entanto, em 2016, uma nova conjuntura política se estabelece a partir do governo interino do presidente Michel Temer, na defesa e implementação de reformas educacionais. Uma política privatista no âmbito da educação básica e superior colocam a educação associada aos interesses do capital financeiro e a um projeto de sociedade que prioriza os valores articulados ao capitalismo internacional (MELO e SOUSA, 2017).

Analisar a educação brasileira nas últimas décadas requer situar o país no processo neoliberal de globalização capitalista. Dardot e Laval (2016) alertam que o

neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades. Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas esferas da vida (p.7).

Os autores acima argumentam que o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é fundamentalmente uma *racionalidade*, isto é, “a razão do capitalismo contemporâneo” (p.17). Dessa forma, o neoliberalismo não ocasiona somente a desregulamentação programada das instituições e dos direitos, mas produz novas subjetividades, novas maneiras de viver e de relações sociais. Acrescentam ainda que o neoliberalismo afeta o comportamento do sujeito na sociedade, a forma como nos



relacionamos com nós mesmos e com os outros: “a racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (p.17).

Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) consideram que o neoliberalismo, mais do que uma ideologia ou uma política econômica, é um sistema normativo com influência mundial, perpassando a lógica do capital a todas as nuances da vida e às relações sociais:

A partir dos anos 1970 e do início dos anos 1980, o neoliberalismo foi interpretado em geral como se fosse uma *ideologia* e uma *política econômica* diretamente inspirada nessa ideologia. O núcleo duro dessa ideologia seria constituído por uma identificação do mercado com uma realidade natural (p.14).

Os autores explicam ainda que nessa ideologia neoliberal capitalista, o mercado é o estado natural da sociedade e não a democracia. Há um “processo de ‘desdemocratização’, que consiste em esvaziar a democracia de sua substância sem a extinguir formalmente” (DARDOT e LAVAL, *idem*, p.20). Isto é, argumentam que não há somente um desencantamento democrático passageiro, mas uma transformação mais profunda no esgotamento da democracia liberal como norma política. A cidadania, como se construiu ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, segundo uma lógica e consequência da democracia política, é substituída por uma racionalidade mercantil a todas as esferas da existência humana, os direitos até então ligados à cidadania são substituídos pelo sujeito ao qual a sociedade não deve nada: “A referência da ação pública não é mais o sujeito de direitos, mas um ator autoempreendedor que faz os mais variados contratos privados com outros atores autoempreendedores” (*ibidem*, p.381). Dessa forma, a reforma gerencial da ação pública atinge diretamente a democracia e a cidadania em seus direitos básicos como o emprego, a saúde e a educação. Ela atinge, inclusive, os fundamentos culturais e morais, e não só políticos, das democracias liberais. Os autores citados acrescentam, ainda, que a nova racionalidade estabelece seus próprios critérios de validação, ao distanciar-se dos princípios morais e jurídicos da democracia liberal, sendo avessos à arte e à cultura, ao respeito à consciência e à liberdade de pensamento e expressão, às formas legais e aos procedimentos democráticos.

Faz-se necessário, dessa forma, refletir sobre as influências do neoliberalismo na educação e, particularmente, na educação brasileira. Estudos realizados no Brasil, desde os anos noventa, examinam as consequências do neoliberalismo na educação, especialmente para a educação pública e gratuita. Trabalhos de Gentili (1995, 1999),

Frigotto (1995), Silva (1995), dentre outros, analisam o processo de privatização da educação pública, principalmente através da imposição de políticas antidemocráticas que conseguem desintegrar culturalmente o direito à educação, como direito social, transferindo tal direito de cidadania somente para aqueles “clientes” que podem comprar tal serviço como uma mercadoria. Gentili (1999), em artigo intitulado “Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias” argumenta que é necessária a contraposição ao discurso e à política neoconservadora e neoliberal – que atribui o direito à educação como um bem que se adquire no mercado dos bens educacionais – onde a “qualidade” do ensino é considerada também uma propriedade que se adquire no mercado competitivo, como uma propriedade, e não como um direito universal. O desafio está situado exatamente na garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos. As forças progressistas que se opõem a tal ofensiva devem situar-se especialmente no terreno da disputa cultural, criando novas condições culturais e projetando “propostas políticas coerentes que defendam e ampliem o direito a uma educação pública de qualidade” (p. 250).

Nesse sentido, este capítulo da tese realiza uma reflexão sobre como o neoliberalismo provoca profundas transformações no âmbito da disputa cultural, especialmente no que concerne ao direito à educação de qualidade, propulsora de uma educação cidadã e emancipatória. Estudos na área da educação, como o dos autores citados no parágrafo anterior, realizaram importantes análises sobre a temática educação, neoliberalismo e democratização no Brasil. Entretanto, consideramos que tais estudos se pautam geralmente nos aspectos mais relacionados às políticas públicas de financiamento e gestão educacionais, requerendo outros olhares e visões para aspectos ligados à educação e cultura, à qualidade do ensino e cidadania, à formação das identidades culturais. Dessa forma, faz-se necessário delinear sobre como a escola se situa em seu papel de instituição democratizadora da educação e da cultura, especialmente frente aos novos embates e desafios ocasionados pela onda privatizante e neoliberal. Sendo assim, o objetivo deste capítulo é analisar o papel da escola como democratizadora do conhecimento e da cultura. Numa sociedade realmente democrática, a escola tem o papel de universalizar a cultura como um direito humano. Mais do que somente uma formação pautada na apropriação dos conhecimentos mínimos necessários para a preparação do trabalho, ou para o desenvolvimento econômico e social do país, o direito à cultura

significa o direito à própria humanização do indivíduo (PARO, 2011). O referido autor salienta que esse processo de humanização requer a apropriação da cultura e que se realiza pela educação. Uma educação democrática precisa assegurar, de forma ampla e não discriminatória a todos os cidadãos, a apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos seja em âmbito científico, filosófico, tecnológico, ético ou artístico. Portanto, este estudo defende que a música é um importante direito a ser assegurado no currículo da escola de educação básica, na linguagem da Arte. Consideramos que a música popular brasileira pela amplitude de sua criatividade e diversificados referenciais artísticos-culturais presentes na história musical do país, apresenta um potencial que contribui de forma significativa para uma educação escolar que se pretende democrática, com valores humanísticos e emancipatórios.

O autor Christian Laval (2004), em sua obra “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público”, salienta que o novo modelo escolar e educativo do capitalismo neoliberal estabelece a sujeição da escola cada vez mais à razão econômica, isto é, o sentido da escola passa estar vinculado ao serviço que ela deve prestar às empresas e à economia. Sendo assim, o sistema educativo por estar a serviço da competitividade econômica, deve ser gerido ao modo das empresas e estar estruturado como um mercado. Assim esclarece o autor (LAVAL,2004):

a escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado, de resto, de maneira muito diferente segundo as correntes políticas e ideológicas, está orientada, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada. Deve-se medir bem a ruptura que se opera (p. XIII).

Tal ruptura questiona o ideal de educação da escola republicana, voltada à formação do cidadão do Estado, do homem cultivado do ideal humanista, para a redefinição de homem como um sujeito essencialmente econômico e privado. Essa ruptura e embate que se estabelecem hoje entre um modelo de escola privatista neoliberal e um modelo de escola emancipadora que visa, não somente os conhecimentos indispensáveis a uma vida profissional, mas também e principalmente para uma vida intelectual, estética e social. A fim de analisar mais detalhadamente como se dá tal polarização, iremos abordar brevemente alguns conceitos que ajudam a entender como ocorrem esta polarização e suas distintas lógicas.

No capitalismo global, o importante conceito de cidadania se descaracteriza na sociedade de mercado. Se a escola republicana era voltada à formação do cidadão, a escola neoliberal “se reduz a produzir um capital humano” (LAVAL, 2004) a fim de manter a competitividade da economia globalizada. Sendo assim, a educação se torna um bem essencialmente privado, não sendo a sociedade que garante a todos os seus membros o direito à educação e à cultura, mas são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados, tornando-se então, usuários, clientes e consumidores. Neste novo paradigma, os cidadãos são responsáveis pelo direito e o dever de aprender, o importante não é a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos, mas na capacidade de o trabalhador aprender o que lhe será útil profissionalmente.

Por outro lado, numa concepção de educação democrática, emancipadora e progressista, a questão da qualidade é uma categoria central a ser analisada e, nesse sentido, não pode ser tratada sob os parâmetros da qualidade economicista. A instituição escolar não é uma empresa e não produz mercadorias, sua função está ligada à formação humana e cidadã. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam que a educação de qualidade é aquela na qual a escola promove para todos o domínio dos conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas, individuais e sociais dos alunos. Assim como ela promove, igualmente, a sua inserção no mundo e a constituição da cidadania, também como poder de participação. Os autores destacam, ainda, a responsabilidade da educação pública na sociedade contemporânea:

ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e transformá-los positivamente (p. 133).

Numa educação democrática e emancipatória, a escola de qualidade deve possibilitar a todos os educandos ampliarem seus conhecimentos, para além dos conteúdos presentes em sua realidade cotidiana. Nesse sentido, os ambientes escolares provenientes das diferentes disciplinas científicas, artísticas e filosóficas devem levar o estudante a uma compreensão apurada da realidade onde está inserido, como também a uma ampliação de seu universo cultural. Uma educação escolar que possibilite ao educando adquirir os conhecimentos e a criticidade frente aos contextos locais e da sociedade em geral. Uma escola em que o conhecimento escolar emancipe na medida em

que os mesmos sejam significativos e relevantes para uma formação cidadã, autônoma e criativa.

Na vertente neoliberal da escola, a qualidade deixa de estar centrada no conhecimento, nos saberes e conteúdos de ensino para se tornar uma organização produtora de serviços úteis e mensuráveis, em termos de competências, voltados para o mercado de trabalho. Ademais a escola neoliberal “nega profundamente a função cultural da escola” (LAVAL, 2004, p.311). Nessa perspectiva, a pedagogia neoliberal desvaloriza as disciplinas científicas e culturais, valorizando a experiência prática, espontânea e a informalidade, em detrimento das atividades intelectuais dos estudantes. O autor (idem) ao realizar uma análise crítica de alguns documentos oficiais e políticas educacionais na França, Inglaterra e Estados Unidos assim comenta algumas contradições pedagógicas do novo modelo neoliberal:

aqui a democratização não é entendida como a necessidade de fazer as crianças do povo entrarem nas formas simbólicas, no universo dos saberes socialmente construídos e das grandes obras-primas da humanidade. Ela significa que é preciso dotá-las das competências operacionais que correspondem ao seu desenvolvimento cognitivo, as suas necessidades particulares, a seus interesses e a seus projetos profissionais e que lhes permitirão tanto se integrar no emprego, quanto responder às suas “necessidades vitais”. A pedagogia funcional das necessidades, dos interesses e dos meios conjuga em realidade o imaginário individualista da espontaneidade criadora, o utilitarismo que não quer ver na cultura mais do que um conjunto de ferramentas e de respostas a questões práticas e o diferencialismo social que transforma em fetiche os gostos e as necessidades e que, assim, legitima muito frequentemente a segregação de fato dos jovens (p.307-308).

## 1.2 CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: IDENTIDADES, MEMÓRIA E INTERCULTURALIDADE

Estudos na área de Educação e Cultura (BÁEZ, 2010; BOSI, 2010; CANDAU, 2008; FORQUIN, 1993, 2000; HALL, 2002; PÉREZ GÓMEZ, 2001; RIBEIRO, 1995) estabelecem análises referentes à formação das identidades culturais num contexto de globalização econômica, de políticas neoliberais, de novos cenários discursivos entre a modernidade e a pós-modernidade. Nesse sentido, neste estudo recorrer-se-á a uma abordagem epistemológica alinhada à teoria crítica; no entanto, neste capítulo da tese estabelecer-se-á um diálogo com uma perspectiva multirreferencial (MARTINS, 2004), que propõe enfocar estudos na área de educação de forma mais plural. Considera-se necessário para a análise de categorias como “identidades culturais” e “cruzamento de culturas” recorrer a autores com diferentes visões ou referencial epistemológico, a fim de

uma melhor compreensão desses conceitos no âmbito da educação. Ademais, julgamos que esta tese ao analisar tais conceitos na área de educação e cultura – a partir de um referencial teórico mais alinhado à teoria crítica, assim como a autores nacionais estudiosos da formação cultural do Brasil – estará contribuindo para uma reflexão comprometida com uma educação democrática e emancipatória.

Um dos aspectos salientados por alguns desses estudos, relevantes para o desenvolvimento teórico desta tese, refere-se ao conceito de “identidades culturais”. No que concerne ao complexo conceito de cultura, Pérez Gómez (2001) considera:

cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade (p.17).

Pode-se inferir, portanto, que cultura implica poder, requerendo constantes interpretações. Conhecer a própria cultura é um processo permanente e inacabado, ou seja, a cultura não é estática, possui implicações temporais, locais, sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, torna-se mais adequado referir-se a culturas e identidades.

Pérez Gómez (2001), ao referir-se sobre as consequências da globalização no aspecto cultural, afirma que o indivíduo se faz humano porque pertence a uma cultura concreta, não por estar dotado da capacidade abstrata de pertencer a qualquer uma.

A negação das identidades culturais como pontes intermediárias entre a globalização anônima e o indivíduo isolado conduz inevitavelmente ao desamparo individual, à passividade política, à desmobilização social, ao individualismo raquítico do refúgio no consumo à homogeneidade trivial (p. 45).

Na visão de Stuart Hall (2002), o conceito de identidade é demasiadamente complexo, pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea. Numa concepção pós-moderna de sujeito, a identidade não é fixa ou permanente, ela é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. A identidade é definida historicamente, e não biologicamente. Por outro lado, Hall (2002), ao analisar como são

formadas as identidades nacionais, argumenta que não nascemos com as identidades nacionais, pois elas são formadas e transformadas no interior da representação:

Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (Englishness) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação, elas participam de uma ideia de nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu poder para gerar um sentido de identidade e lealdade (p. 49).

Desse modo, retomamos o conceito de cultura ressaltando que a mesma implica poder, que não é um campo autônomo, nem tampouco determinado externamente, mas um espaço contraditório e repleto de lutas sociais. A cultura requer constante interpretação e conhecer a própria cultura é um empreendimento sem fim.

Forquin (1993), ao refletir sobre o significado da palavra “cultura” no sentido da transmissão cultural da educação, analisa que a cultura se torna essencialmente “ um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo” (p.12). Dessa forma, ressalta que qualquer reflexão sobre a educação e a cultura remete ao desafio educativo de “transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura” (p.13). Esclarece, ainda, que a cultura é o conteúdo, a fonte e a justificação da educação; em contrapartida pode-se afirmar que é através da educação e da ação docente que a cultura é transmitida e se perpetua: “a educação ‘realiza’ a cultura como ‘memória viva”” (p.14).

Por outro lado, Forquin (1993), ao comentar especialmente a educação escolar, salienta que a cada nova geração, a cada renovação dos programas curriculares, partes inteiras da herança cultural são subtraídas da “memória escolar”, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber” (p.15). O autor destaca que a educação escolar, ao selecionar os saberes e os conteúdos culturais num dado momento para tornar assimilável às novas gerações, realiza uma reorganização, uma “transposição didática” (p.16). Analisa que, no mundo contemporâneo, as dificuldades inerentes às relações entre educação e cultura não se originam somente dessa seleção ou transposição didática, mas também a razões vinculadas à própria situação da cultura. A rapidez e transitoriedade da “modernidade”, as transformações em âmbito físico,

intelectual e moral, questionam a validade da cultura herdada de tempos anteriores e transmitida pela escola ou pela universidade. Entretanto, Forquin (1993) alerta sobre a necessidade das novas gerações substituírem às gerações antigas e de se reconhecerem numa herança, afirmando que:

a reflexão pedagógica contemporânea não poderia contornar a questão da modernidade nem se resignar em fazer a apologia da amnésia, pois só uma visão extremamente superficial e prematura da modernização do mundo pode nos fazer aderir ao mito do efêmero e rejeitar, como um fardo, nosso pertencimento à memória (p.20).

Báez (2010) ao analisar a relação entre memória, identidade e cultura na América Latina, ressalta que “não há cultura onde não há memória, não há identidade onde não há memória. Por sua vez, não há memória sem identidade” (p.259). Esclarece ainda que não há povo, humanidade, sem memória, pois ela é a medida que nos torna humanos e o esquecimento é uma maneira de romper o laço da identidade. O autor (idem) destaca, ao refletir sobre os povos da América Latina no que concerne à memória e identidade, a importância de se estudar “o que diz a sua memória, não o que provam seus esquecimentos” (p.289). Nesse sentido, ao ponderar sobre o hibridismo, a mestiçagem e a heterogeneidade latino-americana, analisa que sem memória a identidade é uma ilusão, isto é, “somos o que somos pelo que recordamos que somos, mas recordamos também pelo que somos” (ibidem).

Na América Latina e, especialmente, no Brasil esse hibridismo e mestiçagem são muito acentuados, devido a nossa formação histórica de relações interétnicas, de processos de escravização e resistência, de negação da alteridade cultural do outro. Portanto, debater sobre questões relacionadas à formação das nossas identidades culturais no espaço escolar, requer uma perspectiva de interculturalidade, ou seja, de reconhecimento e respeito às diferenças. Forquin (2000) defende uma educação intercultural que respeite os indivíduos de diferentes culturas e a alteridade dos mesmos, mas onde o professor possa “destacar o que há de verdadeiramente humano em cada uma dessas manifestações culturais e apreciar o que é particular segundo os parâmetros do que é universal” (sem paginação). Conclui afirmando que não se deveria reduzir o universalismo programático da cultura escolar ao universalismo abstrato e sem memória, descontextualizado do pensamento científico e tecnológico moderno, assim como das obras de arte e das obras de pensamento articulados ao universalismo concreto e singular,



enraizado “em uma cultura em dado tempo e dado espaço, mas capaz de transcender tal tempo e tal espaço” (FORQUIN, 2000).

Candau (2008) analisa e defende uma perspectiva intercultural na educação escolar que promova uma educação em que se reconheça o “outro”, a fim de que ocorra o “diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (p.23). Considera que há uma assimetria conflituosa de poder entre os diferentes grupos sociais presentes nas sociedades e que a escola deve estabelecer uma negociação cultural no sentido que tais diferenças sejam dialeticamente inseridas para favorecer a construção de um projeto comum. Nessa visão, a autora sugere algumas propostas para a construção de práticas pedagógicas numa perspectiva intercultural. Destaca a importância de a escola assegurar “espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do país” (pp.25-26). Sendo assim, Candau (2008) salienta a necessidade de se apresentar uma visão mais plural e contextualizada das nossas identidades culturais e que desvele também uma percepção muitas vezes homogeneizadora e estereotipada presentes nessas identidades. Dessa forma, a escola estará possibilitando o reconhecimento e conscientização de nossos enraizamentos culturais, assim como de processos de negação ou silenciamento de determinados pertencimentos culturais.

Na visão de Pérez Gómez (2001), a escola deve ser concebida como um espaço de “cruzamento de culturas”, sinalizando para o papel da escola de mediação reflexiva às influências plurais, que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações. Diante da perspectiva de “cruzamento de culturas” a que se refere o autor, como o currículo lida com a variedade de culturas que perpassa a escola, ou seja, a cultura científica, a cultura acadêmica, a cultura social, a cultura dos alunos, a cultura das mídias, a cultura organizacional da escola. Sendo assim, cabe perguntar: a escola tem articulado esses saberes e conhecimentos? A partir de qual concepção curricular e objetivando alcançar quais finalidades sociais e políticas, a fim de formar culturalmente os educandos para uma cidadania democrática, crítica, humanística e emancipatória?

Nesse sentido, este estudo defende que a música popular brasileira, inserida como conteúdo no currículo escolar, pode contribuir para a ampliação cultural dos educandos e na formação das identidades culturais. De todas as manifestações e linguagens na área da expressão artística, a música popular brasileira é considerada a que melhor expressa o

amplo mosaico nacional, a mestiçagem e o sincretismo étnico-racial e social. Tais amálgamas de referenciais culturais expressam-se nos versos poéticos, na diversidade de ritmos, gêneros e harmonias musicais. A música popular brasileira, presente no currículo escolar, torna-se importante fator de identidade pessoal e expressão da cultura, no tocante à pluralidade cultural do povo brasileiro, constituindo-se, dessa forma, em formadora de cidadania. Conforme afirma Candau (2008), uma educação escolar intercultural deve assegurar práticas pedagógicas que possibilitem o desvelamento e o processo de conscientização de nossas próprias identidades culturais, presentes nos contextos históricos socioculturais e na memória do país em que vivemos.

## **2 A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E DE QUALIDADE**

A arte historicamente para os diferentes povos, culturas e épocas, expressa a individualidade humana em sua necessidade de relacionar-se com o mundo, de se integrar e absorver as experiências alheias que poderiam ser suas. Fischer (1976) assim analisa e define a arte “como o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (p.13).

O autor citado destaca que a arte se faz necessária para que o homem possa identificar-se com a vida do outro, capacitando-o a interiorizar em si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser. Dessa forma, a arte possibilita ao homem conhecer, compreender a realidade, suportá-la ou transformá-la. Nessa função de ampliar e recriar a experiência de cada indivíduo naquilo que ele não é está a experiência da humanidade em geral. Nisso reside a magia da arte que lhe é inerente: “A magia da arte está em que, nesse processo de recriação, ela mostra a realidade como possível de ser transformada, dominada e tornada brinquedo” (p.252). Isto é, em todas suas formas de desenvolvimento, seja na comicidade, na significação ou no absurdo, na fantasia ou na realidade, a arte sempre expressa tal magia que lhe é inerente.

A arte em suas diferentes linguagens, seja na música, na dança, na pintura, no desenho ou no teatro, proporcionaram historicamente o desenvolvimento cultural do ser humano. Nesse sentido, a arte se faz presente e necessária para a formação integral do educando, em seus aspectos cognitivo, social, afetivo, emocional e cultural. Forquin (1993), ao refletir sobre o conceito de educação, ressalta que educar alguém não é ensinar qualquer coisa, não é dar treinamento no sentido puramente técnico, mas é introduzir o educando em atividades dotadas de valor, “não no sentido de um valor instrumental, de um valor enquanto meio de alcançar uma outra coisa (tal como o êxito social), mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las (como se vê por exemplo no caso da arte)” (p.165). Destaca, ainda, que a educação deve favorecer no educando o desenvolvimento de capacidades e atitudes que possam conduzi-lo a um grau superior de realização. Dessa forma, educar, ensinar, requer inserir o educando na presença de elementos culturais que possam levá-lo a incorporar e a construir sua

identidade intelectual e pessoal. Ademais, a presença da arte na escola possibilita o domínio de linguagens e formas da ação humana necessárias para um currículo que efetivamente propicie o desenvolvimento humano e o sentido maior da própria escola ao socializar “para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade” (LIMA, 2006, p.13).

## 2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR: A ARTE, A MÚSICA E A INDÚSTRIA CULTURAL

O educador francês Snyders (2008), em seu livro “A Escola pode Ensinar as Alegrias da Música?”, ressalta o papel da educação escolar na democratização das alegrias culturais em suas especificidades e interligações, sejam oriundas da ciência, da arte ou da técnica. O autor descreve que a escola deve levar e ampliar a consciência estética e as alegrias musicais já vividas pelos alunos. Sendo assim, é tarefa do professor através da educação artística, levar os alunos a experimentarem as grandes alegrias estéticas, como direito que possuem à educação democrática e progressista. No caso da linguagem musical, Snyders (idem) aponta vários caminhos para uma educação musical significativa e culturalmente relevante.

Inicialmente, o autor defende uma pedagogia musical que desenvolva atividades de escuta ativa nos alunos, ou seja, que despertem a sensibilidade, a admiração e a emoção estética, como também a compreensão musical. Nesse sentido destaca a importância de o aluno conhecer a história da obra musical, o contexto cultural da obra e de seu compositor. Além disso, para o desenvolvimento da criatividade do aluno, faz-se necessário que o professor estabeleça uma ponte entre os hábitos e gostos musicais do universo cultural dos alunos e a sua ampliação, assim o autor tece uma provocação reflexiva: “ Um professor de música que consiga convencer seus alunos de que a obra-prima não leva a uma renúncia ao agradável, mas leva ao ainda mais agradável; não leva a um renegar de si próprios, nem de seus hábitos culturais, mas a uma realização – seria utópico esperar isto?” (SNYDERS, *ibidem*, p.142).

Dessa forma, o autor realiza uma analogia com o ensino da música e o ensino de ciências, para defender que o desenvolvimento da criatividade no aluno requer uma base e sólida formação. Isto é, no ensino de ciências os alunos conhecem, experimentam, “recriam” por si mesmos as descobertas dos cientistas; ora, no ensino da música na escola,

o professor, ao apresentar os compositores e suas obras-primas, possibilita uma audição mais apurada dos grandes textos musicais. Sendo assim, Snyders (2008) defende que:

É muito pouco dizer que não há nenhuma oposição entre criatividade e escuta das obras-primas; de fato, o único meio possível para que um jovem desenvolva seus próprios recursos criativos é impregnar-se primeiro das obras-primas existentes – até um dia consumir a ruptura (p.35).

Por defender uma educação progressista, Snyders (2008) considera ser tarefa da escola restituir às classes populares as obras-primas culturais que foram negadas e ocultadas para esse público. No que concerne às obras-primas musicais, argumenta que numa cultura democrática a alegria das obras musicais deve atingir a todos. Ressalta que a maioria dos grandes compositores<sup>7</sup> sonharam e se empenharam com tal democratização, esclarecendo sobre a visão equivocada de muitos alunos nas escolas ao considerarem que esses geniais compositores escreveram suas obras-primas:

tendo em vista apenas um público restrito de privilegiados, que desejavam esta redução de audiência – ou pelo menos que a aceitavam facilmente; quanto a eles – alunos -, aceitariam também facilmente não fazer parte desse público; “não é para nós”. Daí a importância de que o professor mencione a aspiração que estes criadores tinham no sentido de que a música de alto nível, como toda a cultura, como toda a arte, chegasse a atingir todos os tipos de público (p.47).

Ao esmiuçar suas reflexões sobre a pedagogia musical que defende, Snyders (2008) analisa que a maior parte do tempo dedicado à música na escola se ocupa do que denomina como “obras intermediárias”. Cabe ao professor escolher tais obras intermediárias que agradariam com maior facilidade aos alunos por serem mais “diretamente acessíveis à escuta ou mais fáceis de tocar e cantar que as obras-primas” (p.40). Esse repertório intermediário deve possuir um certo valor, podendo inclusive já fazer parte do repertório ouvido pelos alunos fora do ambiente escolar, mas no qual o professor considere tais obras intermediárias como favorecedoras do desenvolvimento estético dos educandos. O autor (idem) exemplifica essa sua análise recorrendo ao gênero musical do “rock”, argumentando que existem rock de qualidades distintas e que há no

---

<sup>7</sup>Snyders (idem) cita alguns desses geniais compositores europeus (Arthur Honegger; Claude Debussy; Hector Berlioz; Modest Mussorgsky; Paul Dukas; Richard Wagner), a fim de ilustrar seus posicionamentos no sentido de que a arte musical dos mesmos chegasse a novos públicos e atingisse a todo o povo. No Brasil poderíamos citar nosso maior compositor clássico, o genial Heitor Villa Lobos, em sua defesa do ensino oficial de música nas escolas públicas brasileiras e a proposta do Canto Orfeônico em todos os níveis de ensino a partir da Era Vargas.

rock estruturas musicais suscetíveis de serem estudadas, possibilitando aos alunos uma escuta e apreciação musical mais atenta e elaborada no interior de sua própria cultura. Finalizando, Snyders (2008) argumenta que a democratização real da escola não pode renunciar ao ensino das obras-primas, pois a visão dos que alegam esses conteúdos serem “elitistas” segue a mesma lógica daqueles que afirmavam no passado da impossibilidade de ensinar a todos a ler e escrever.

Inserir-se, nessas reflexões sobre o ensino da música no ambiente escolar, um aspecto significativo a ser analisado com maior cuidado neste estudo, a grande influência da “indústria cultural”, especialmente na formação das crianças e adolescentes. Theodor Adorno e Max Horkheimer, autores da obra *Dialética do Esclarecimento*, publicada em 1947, cunharam o famoso conceito de “indústria cultural”. Tais teóricos da Escola de Frankfurt, ao conceberem a categoria “indústria cultural”, analisam a cultura na sociedade capitalista industrial, onde a “produção da cultura, da arte, dos bens simbólicos, assume uma relação direta com o modelo de produção material (COSTA, 2003, p.181).

Em meados do século XX, aconteceu um acentuado desenvolvimento da produção cultural em diferentes formas, como a música, o rádio, a televisão, o cinema, as revistas, dentre outras, que ocasionaram uma multiplicidade de bens culturais. Adorno e Horkheimer, nesse contexto de surgimento dos primeiros meios de comunicação eletrônica, irão estudar as formas e a capacidade da indústria cultural em “normatizar padrões morais, estilos de vida e levar à percepção do senso estético (idem, p.183). Para tais autores a indústria cultural realiza uma transformação na produção artística e cultural, de modo que elas incorporem os padrões comerciais e que passem a ser facilmente reproduzidas. O industrialismo e a racionalidade da produção transformam o processo de criação da cultura, a fim de padronizar homogeneizando os diferentes veículos culturais.

Na visão de Adorno e Horkheimer (1985), o termo “indústria cultural” foi utilizado como uma resposta à reificação da cultura, na medida em que a cultura, ao se tornar uma outra indústria, também produz bens e legitima a lógica do capital e de suas instituições. Entretanto, para esses autores o conceito de indústria cultural não pode equivocadamente ser reduzido ao termo cultura de massa. Adorno (1986) alerta sobre a utilização equivocada do conceito indústria cultural ao ser reduzido à cultura de massa, ressaltando que ele e Horkheimer substituíram a expressão cultura de massa por indústria cultural, a fim de não a confundir com a cultura popular que surge das próprias massas.

Estudiosos da obra de Adorno (ZUIN, PUCCI e LASTÓRIA; 2015, p.48), assim manifestam esse alerta para o autor:

Essa advertência é muito significativa, por enfatizar a diferença entre indústria cultural e cultura popular, e, por conseguinte, entre aquela e a denominada cultura erudita; o próprio Adorno (1986) asseverou que a indústria cultural força a união dessas produções com enormes prejuízos para ambas. De fato, quando a indústria cultural se apropria dos elementos das culturas erudita e popular, o que se tem é o arrefecimento dos potenciais críticos de ambas, na medida em que clichês são criados para facilitar a apreensão rápida e palatável de seus consumidores.

Adorno e Horkheimer (1985) salientam também que a seleção do conteúdo da indústria cultural e a geração de novas necessidades de consumo se submetem à lógica de padronização da cultura (no rádio, cinema, televisão, jornal, etc.) e da publicidade, evidenciando a mercantilização de todas as esferas da vida social. A fim de ilustrar tal assertiva, os teóricos assim analisam:

A cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não pode mais usá-la. É por isso que ela se funde com a publicidade. Quanto mais destituída de sentido esta parece ser no regime de monopólio, mais todo-poderosa ela se torna. Os motivos são marcadamente econômicos (...). Hoje, quando o mercado livre vai acabando, os donos do sistema se entrincheiram nela. Ela consolida os grilhões que encadeiam os consumidores das grandes corporações. Só quem pode pagar continuamente as taxas exorbitantes cobradas pelas agências de publicidade, pelo rádio sobretudo, isto é, quem já faz parte do sistema ou é cooptado com base nas decisões do capital financeiro e industrial, pode entrar como vendedor no pseudomercado (p.76).

Nesse sentido, o conceito de “indústria cultural”, descrito na obra “Dialética do Esclarecimento”, deve ser entendido no plano da revolução tecnológica. Tal revolução transformou a produção e reprodução da cultura, de acordo com a circulação e consumo de produtos e da lógica das relações mercadológicas para o consumo das massas. Dessa forma, todo produto veiculado pela indústria cultural passa a ser uma mercadoria, de acordo com o contexto de produção da sociedade capitalista. Ou seja, a

cultura que emerge não é produzida pela ‘massa’, como se nascesse espontaneamente, mas como uma nova concepção de cultura que tem as marcas da racionalidade técnica: a estratificação dos produtos culturais, a sua standardização, depreciação estética e representação falseada da cultura erudita e da cultura popular (Costa, 2003, p.181).

Seguindo tal lógica mercantil, a arte passa a ser um gênero de mercadorias “preparadas, computadas, assimiladas à produção industrial, compráveis e fungíveis”

(ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.75). Nessa perspectiva, as obras de arte se transformam em mercadoria, em bens de consumo para indivíduos adaptados à lógica do capitalismo monopolista. “Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção. A arte sem sonho destinada ao povo realiza aquele idealismo sonhador que ia longe demais para o idealismo crítico” (ADORNO e HORKHEIMER, idem, p.59). Sendo assim, em todas as linguagens da arte, a indústria cultural intervém na liberdade e na autonomia do sujeito reflexivo, atingindo a sua criatividade e a percepção dos sentidos. Seja no filme que não possibilita a fantasia, a imaginação, a atividade intelectual do sujeito espectador, ou seja na música, onde as canções de sucesso e de fácil memorização levam ao previsível e uniforme:

Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto. O número médio de palavras do *short story* é algo em que não se pode mexer. Até mesmo as *gags*, efeitos e piadas são calculados, assim como o quadro em que se inserem. Sua produção é administrada por especialistas, e sua pequena diversidade permite reparti-las facilmente no escritório. A indústria cultural desenvolveu-se com o predomínio que o efeito, a *performance* tangível e o detalhe técnico alcançaram sobre a obra, que era outrora o veículo da Ideia e com essa foi liquidada (ibidem, p.59).

Ademais, a indústria cultural se universaliza e passa a ocupar os diferentes espaços sociais, seja no trabalho ou em casa, ou até mesmo nos momentos de lazer, onde o processo de mecanização determina a falsificação das mercadorias destinadas à diversão. A indústria cultural torna tudo semelhante, padronizado, atrofiando a imaginação e a atividade intelectual do espectador. Nesse contexto, até a arte que pressupõe e expressa a autonomia e a criatividade, é realizada sob o crivo do consumo, como uma mercadoria, para os empregados e clientes. Faz-se necessário, portanto, refletir no próximo item no que tange à arte e à educação, mas especialmente à música, como a escola pode colaborar no âmbito da educação musical para uma formação de qualidade e emancipatória.

## 2.2 A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E DE QUALIDADE: DA SEMIFORMAÇÃO À EXPERIÊNCIA FORMATIVA DO BOM OUVINTE



No intuito da melhor compreensão sobre os reflexos da indústria cultural na sociedade capitalista contemporânea, faz-se necessário esmiuçar alguns outros importantes conceitos para a teoria adorniana, especialmente no que tange à educação. Adorno (2000) reflete sobre o papel da educação na sociedade, sob a perspectiva da teoria crítica, isto é, na perspectiva da interação do sujeito com a realidade social, no sentido político da educação, “mais do que buscar uma proposta pedagógica na teoria crítica, cabe apreendê-la globalmente como abordagem formativa, educacional, da sociedade contemporânea” (MAAR, 2003, p.61).

Adorno (2000) ao analisar o modelo da educação vigente na Alemanha, no período compreendido entre 1959 e 1969, reflete sobre a educação a partir de uma perspectiva dialética de adaptação e emancipação. O autor considera que a educação, a escola, ao mesmo tempo que realiza a adaptação do indivíduo aos valores e normas da sociedade vigente, pode realizar também a resistência e formar para a emancipação:

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, idem, p.143).

Nesse sentido, a educação para a emancipação, na visão de Adorno (2000), requer o discernimento entre a dominação e a racionalidade, ou seja, o desenvolvimento da criticidade no âmbito cultural, institucional e educativo. Dessa forma, a consciência vai além da capacidade formal de pensar, como no caso da inteligência, mas se caracteriza na capacidade de:

pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico e formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (p.150).

Sendo assim, Nogueira (2015) destaca o conceito adorniano de experiência “por meio do qual se entende que uma experiência só é formativa quando opera transformações

naquele que a vivencia” (p.38). Ademais, essa experiência formativa do sujeito seria a base para uma educação emancipadora. Nessa acepção, Maar (2000) esclarece que tal experiência formativa pressupõe uma aptidão e implica numa “transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural” (p.25). O autor (idem) salienta, ainda, que a experiência formativa é bloqueada pela uniformização empreendida na administrada sociedade capitalista industrial, transformando-se numa “semiformação” (ADORNO, 2010), realizada especialmente pela indústria cultural onde a cultura é convertida em mercadoria. Dessa forma, a indústria cultural ao efetivar a semiformação, trava as possibilidades da experiência formativa no sentido emancipatório para Adorno.

Faz-se necessário refletir sobre a educação para a emancipação no que concerne à música. Nogueira (2015), ao comentar sobre a tarefa dos educadores musicais sob a perspectiva adorniana, salienta que “a experiência de apreciação musical é atividade intelectual, cognoscente e formativa” (p.39). A autora, a partir do pensamento de Adorno (1983; apud NOGUEIRA, 2001), explica a formação do “gosto musical”, referindo-se ao mercado das gravadoras que compram os “produtos musicais” e garantem a execução das músicas e seus intérpretes nos programas de televisão, rádio, novelas, ou seja, a distribuição dos produtos nos diferentes recursos midiáticos. A autora também analisa o papel da escola diante da indústria cultural e a necessidade de se refletir sobre tal repertório musical com os professores. As implicações estéticas, culturais, o distanciamento da música como arte, tornando-se somente um produto descartável para um consumo momentâneo sob o crivo do modismo estabelecido pelo mercado fonográfico. Afirma ainda a importância de se formar “consumidores culturais autônomos”.

Sob tal crítica Adorniana (1983), o “gosto musical” está relacionado ao sucesso produzido pelo mercado fonográfico, gostar ou não gostar independe de seu valor: “o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo. O comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas” (p.66). Em sua obra intitulada “Introdução à Sociologia da Música”, Adorno (2011) em uma de suas preleções enfocadas no estudo, teoriza sobre os tipos de

comportamento musical a fim de buscar uma categorização dessa escuta nas condições da sociedade atual. Dessa forma, categoriza oito tipos de ouvintes ou de comportamentos musicais. Muito embora, algumas dessas categorias possam não estar plenamente atualizadas devido aos contextos e avanços tecnológicos, suas reflexões permanecem coerentes com os novos processos de transformação da música em mercadoria. Dois desses tipos de comportamento musical, consideramos pertinentes com os objetivos desta tese no tocante ao papel da educação escolar na formação do “bom ouvinte” (ADORNO, 2011). Isto é, desenvolver no educando uma compreensão e juízo bem fundamentados sobre a música, com uma “escuta além do detalhe musical” (idem, p.61) estabelecendo inter-relações e não se limitando ao crivo do sucesso ou no arbítrio do gosto; distanciando-se do “ouvinte do entretenimento” (ibidem), daquele consumidor de mercadorias e alvo da indústria cultural, moldado para uma escuta passiva e desconcentrada. Esse “ouvinte do entretenimento” como consumidor cultural, para ele “a música não consiste numa estrutura de sentido, mas numa fonte de estímulo (...) No caso extremo deste tipo, é possível que nem mesmo os estímulos atomizados sejam degustados, de sorte que a música já não é mais apreciada a partir de algum sentido inteligível” (ADORNO, 2011, p.76). Vale ainda destacar que sob a perspectiva adorniana, a formação do “bom ouvinte” requer uma escuta estrutural, ou seja, além de uma simples vivência, mas fundamentalmente uma experiência formativa de apreciação musical intelectual e cognoscente.

Nesse sentido, a categoria do “bom ouvinte”, é atual e de grande relevância para se refletir e delinear uma educação musical que possibilite formar ouvintes com criticidade, autonomia e conhecimentos básicos da linguagem musical. Nogueira (2013) ao afirmar a importância e especificidade da educação musical na escola básica, a diferencia da educação musical realizada nos conservatórios e escolas de música em que objetivam formar profissionais ou especialistas. Entretanto, a educação musical na escola básica teria como meta formar:

apreciadores musicais como bons ouvintes – isto é, indivíduos que por meio de experiências significativas com a linguagem musical pudessem entendê-la e fruí-la de modo mais aprofundado – a escola estaria dando grande contribuição em direção a uma sociedade mais democrática no sentido do acesso aos bens culturais (p.303).

Assim, a educação escolar estaria contribuindo efetivamente para formar indivíduos com conhecimentos e experiências formativas na área da linguagem musical.

Dessa forma, podendo possibilitar aos educandos passarem da condição de “ouvintes de entretenimento”, de consumidores da indústria cultural, para a condição de uma escuta mais sensível e elaborada intelectualmente, com referenciais e experiências estéticas mais amplas e democraticamente diversificadas.

No primeiro capítulo da tese, destacamos a importância de uma educação de qualidade no sentido de uma educação democrática e cidadã, que assegure o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e sociais para todos os educandos. Sendo assim, faz-se necessário salientar o significado de qualidade no que concerne à arte e à educação musical para este estudo. Ostrower (1983), analisa a questão da qualidade artística como essencial para uma educação em arte, ou seja, a sua massificação ou a sua popularização através da simplificação, da redução de sua complexidade e multiplicidade de significados, ocasionaria uma pseudodemocratização ou pseudo-simplicidade, em que “o saber se reduz a fórmulas ocas, inúteis. E não só se faz de conta que já chegou a todo o conhecimento de todas as respostas, como também se desestimula o processo de aprendizagem através de indagações e hipóteses. Elimina-se o ser inteligente e sensível das pessoas” (p.23). Nesse sentido, Ostrower (1983) reflete sobre a importância de sua real democratização, pois a sociedade de consumo através de seus diferentes meios de comunicação e de persuasão cultural tendem a impor os valores do consumismo como meta de vida e de realização pessoal: “Fora da mercadoria não há realidade. O próprio homem, portador de tantas capacidades criativas e produtivas, só interessa enquanto mercadoria” (p.334).

É sob tal perspectiva e também revelando afinidade ao pensamento adorniano, descrito anteriormente nesta tese, que Ostrower (idem) analisa como os modernos meios e canais de comunicação e de persuasão cultural, isto é, como a “indústria cultural” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985) realiza nas pessoas a alienação, o despojamento das faculdades criativas e da sensibilidade, tornando-as “mais facilmente condicionadas a abdicarem de critérios críticos” (OSTROWER, 1983, p.335). A autora se posiciona em relação ao relativismo tão presente hoje nos valores da pós-modernidade, em suas influências no panorama cultural da sociedade e em várias tendências da arte contemporânea.

Nessa visão da necessidade de se estabelecer critérios objetivos para uma avaliação qualitativa e estética nas artes visuais, que Ostrower (idem) argumenta a existência de critérios objetivos e básicos de avaliação que fundamentam a própria

linguagem visual, como também “em princípios estruturais que se originam na especificidade desta linguagem e que determinam a expressão” (p.335). Partimos dessa premissa da autora a fim de defender a necessidade em estipular, igualmente, critérios objetivos para uma avaliação qualitativa e estética na linguagem musical.

Nogueira (2012) analisa o que seria uma educação musical emancipadora para o licenciando em Pedagogia e a necessidade em se delinear uma proposta emancipadora em contraposição ao ideário ainda predominante de uma educação para a adaptação. Dessa forma, consideramos que a autora ao realizar tal análise estabelece critérios relevantes para uma avaliação qualitativa e estética na linguagem musical. Inicialmente, Nogueira (idem) detalha a importância de um trabalho pedagógico com a linguagem musical, a partir de um repertório diferenciado e de boa qualidade:

uma educação musical emancipadora seria marcada pela opção por obras musicais de reconhecido valor estético, populares ou eruditas, de gêneros e estilos variados, oriundos de diferentes segmentos sociais, com certeza não de rápida assimilação, mas certamente possibilitadoras de uma fruição aprofundada e preche de novas leituras de mundo (p.624).

Sob essa visão e respondendo a possíveis questionamentos sobre o que viria a ser uma obra musical de valor estético, a autora estabelece alguns critérios para se empreender uma proposta de educação musical que esteja pautada no valor estético dessas obras. Dessa forma, Nogueira (2012) remete ao conceito adorniano da formação do “bom ouvinte” musical, comentado anteriormente neste capítulo da tese. Faz-se necessário lembrar que um bom ouvinte seria aquele indivíduo possuidor de discernimento, com juízos bem fundamentados e experiências significativas no âmbito da sensibilidade estética, intelectual e cognoscente. Além disso, Nogueira (idem) aponta também critérios estéticos específicos para a linguagem musical tais como “o domínio da técnica composicional, a temática, construção melódica e harmônica, diversidade rítmica, originalidade, criatividade, entre outros, seja possível avaliar se um conjunto de composições musicais se mostra relevante para o trabalho pedagógico musical” (p.624). A autora inclusive comenta que, em outras áreas do conhecimento, os professores também selecionam obras que consideram relevantes e prioritárias para o seu trabalho docente no espaço escolar.

Ademais, Nogueira (ibidem) destaca ainda a importância de se incluir obras em âmbito local e particular. Nesse sentido, Snyders (2008) ao analisar a relevância de uma educação musical intercultural, reflete sobre a necessidade de se diversificar gêneros

musicais, de diferentes países, regiões e culturas. O autor argumenta que tal proposta não significa que os educandos tenham que renegar seus hábitos culturais, mas cabe ao professor de música instigar aos alunos a uma nova realização na qual:

consiga ajudar seus alunos a perceberem como o progresso técnico participa do sucesso da vida estética. Uma das responsabilidades do professor é selecionar obras onde tais belezas apareçam de modo particularmente sensível para o público estudantil. A alegria estética diante da obra-prima não se deixa comandar nem regulamentar, é preciso, entretanto, lembrar continuamente que ela existe e que ela constitui a razão de ser do que se faz em sala de aula (p.29-30).

Dessa forma, o autor (idem) comenta sobre o papel específico do ensino de música na escola, exemplificando que mais do que o aprimoramento da voz ou de uma socialização proveniente de um canto coral ou instrumental, ou de outros objetivos escolares, o papel mais específico e insubstituível da música seria o “desenvolvimento da consciência propriamente estética do aluno” (p.137).

Snyders (2008) ao defender uma educação musical intercultural, salienta sua proposta de que se inicie a escolha das obras musicais pelo contexto cultural do país de origem dos alunos. Em sua visão, somos mais suscetíveis de perceber e deixarmos nos envolver pelas obras-primas no contexto em que nascemos, o desafio pedagógico estaria centrado em:

levar os alunos a enraizarem-se na cultura do país em que vivem, progredirem no interior da cultura musical própria de nossos países – e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes ocasiões suficientes de transferirem para outras músicas a sensibilidade de escuta que terão assim adquirido (p.99).

Finalmente, retomamos a temática principal desta tese que é analisar a presença e possibilidades da música popular brasileira na escola. Dessa forma, ratificamos o pensamento acima de Snyders (idem) e destacamos a importância da música brasileira para o cenário cultural do país ao apresentar uma multiplicidade e riqueza de gêneros, estilos, harmonias, melodias, letras e canções, que configuram grande parte de nosso mosaico e amálgamas culturais, sendo reconhecida mundialmente pela sua grande criatividade e plurais estilos. Sendo assim, analisaremos no próximo capítulo deste estudo o pujante percurso da música popular brasileira, especialmente ao longo do século XX, salientando as interfaces dessa efervescência musical e as interligações com a indústria cultural e fonográfica. Ademais, partimos da premissa nesta tese que a música popular

brasileira tem um papel de grande relevância, se pretendemos uma educação musical emancipatória e formadora de “bons ouvintes”.

### **3. A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA (MPB): CONCEITO, HISTÓRICO E GÊNEROS MUSICAIS, INDÚSTRIA CULTURAL E A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

O presente capítulo descreve e analisa a música popular brasileira, em especial ao longo do século XX, ao estabelecer um percurso histórico dos diferentes gêneros, compositores, músicos, grupos vocais e intérpretes da música popular no país. Nessa perspectiva, recorreremos a uma extensa fonte bibliográfica a fim de contemplar a diversidade e profusão dos variáveis estilos e de seus contextos culturais, sociais e até mesmo políticos e econômicos presentes na história da música popular brasileira.

O primeiro item do capítulo destaca a confluência das matrizes étnicas indígena, lusitana e africana, formadoras de uma identidade musical amalgamada, plural e criativa. Dessa configuração sociocultural, delineou-se musicalmente o lundu, a modinha e o maxixe nos séculos XVIII e XIX, até chegar ao gênero do choro na virada do século XX e ao samba, no início do século XX. Este item contempla o surgimento da indústria fonográfica nas primeiras décadas do século passado e a intitulada “Época de Ouro”, em que as rádios desempenhavam um papel determinante para a divulgação e o registro da produção artística musical do país.

O segundo item do terceiro capítulo retrata, especialmente, os gêneros sambacção e a bossa nova. Além disso, o que se tornará o principal veículo de comunicação do país na segunda metade do século XX, a televisão. Nesse item, se analisará a grande efervescência sociocultural e musical, em meados da década de sessenta, assim como a pujança de gêneros e movimentos da música brasileira presentes nos programas musicais e festivais da canção televisionados. Destaca ainda o vigoroso ambiente musical do país e o surgimento da sigla “MPB” (NAPOLITANO, 2002; TATIT, 2004). Nessa perspectiva, esse item do capítulo apresentará também importantes movimentos da música popular brasileira, tais como o Tropicalismo, o Clube da Esquina e os artistas oriundos dos estados do nordeste, trazendo um repertório fértil de ritmos e gêneros dessa região do país. Ademais, esse item conclui enfatizando como a MPB dos anos sessenta e setenta expressa uma síntese das diferentes tradições estéticas e dos movimentos culturais presentes historicamente na sociedade brasileira, assim como sobre o papel da indústria fonográfica nessas décadas.



Nesse sentido, no item três deste capítulo, analisar-se-á as influências da indústria cultural e fonográfica para a música popular brasileira, a partir da globalização neoliberal. Destacar-se-á a definição de “MPB” para esta tese e a relevância da música popular brasileira (MPB) para uma educação escolar culturalmente democrática e emancipatória.

### 3.1 A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: ORIGENS E FORMAÇÃO DOS GÊNEROS MUSICAIS, A ERA DO RÁDIO E A INDÚSTRIA FONOGRÁFICA

O século XX se caracterizou culturalmente no Brasil pela criação e consolidação da identidade musical do país em que toda a população, de diferentes classes sociais, etnias raciais, letrada ou não letrada, participou na configuração e delineamento da pujante música popular brasileira. Tal configuração expressa a história política, econômica e cultural do país em suas matrizes raciais e tradições culturais distintas, formadas pela matriz indígena, lusitana e africana. Dessa forma, pode-se afirmar que a música popular brasileira é proveniente da confluência cultural dessas matrizes étnicas, das quais se herdou os instrumentos musicais, as harmonias e ritmos, os cantos e as danças.

Nos dois primeiros séculos da colonização portuguesa, os tipos de música ouvidos no Brasil foram os cantos das danças e rituais indígenas, mais rítmicos que melódicos, acompanhados por instrumentos de sopro e por maracás. Do lado português, os hinos religiosos católicos como o canto gregoriano, mais melódicos que rítmicos para as celebrações e catequeses, onde os padres jesuítas buscavam pontos de encontro entre as duas tradições culturais. No final do século XVI, chegam os africanos e mesmo num contexto de servidão escravista, introduzem os batuques, os tambores, os atabaques, marimbas e ganzás. Luiz Tatit (2004) assim analisa tal contexto na formação das primeiras diretrizes da sonoridade brasileira:

Desses “batuques de negros” voltados para o lazer, mas ainda repletos de signos religiosos e de seu “canto responsorial”, espécie de diálogo de uma voz solo com o coro, nascem as principais diretrizes da sonoridade brasileira. Como já nascem reforçadas por melodias e sons de violas de participantes descendentes de europeus, não podemos deixar de registrar – o que nem sempre é muito lembrado – a importância da influência branca (por vezes já mulata e mameluca) nos rituais negros que geraram a música do país (p.22).

Por volta de meados do século XVIII, irá se delineando as raízes da canção a partir dos batuques africanos, através de mestiços e brancos de classe popular nas rodas musicais. Segundo Tinhorão (1986) e Tatit (2004), o carioca e mulato tocador de viola Domingos Caldas Barbosa, autor e intérprete de lundus e modinhas, é também considerado o primeiro compositor reconhecido historicamente no processo de formação cultural da música urbana no país. Tatit (idem) infere que os lundus e as modinhas de Caldas Barbosa confirmam a consolidação de um gênero musical e o início de um estilo brasileiro de compor:

(...) a música de Domingos Caldas Barbosa representou a configuração do tripé sobre o qual veríamos erigir, no século vinte, a canção popular que invadiu todas as faixas sociais pelos meios de comunicação de massa e que se projetou a uma escala internacional a partir da década de 1960. Suas peças baseavam-se num aparato rítmico oriundo dos batuques, suas melodias deixavam entrever gestos e meneios da fala cotidiana, o que lhe permitia “dizer” o texto com graça e com força persuasiva, e, finalmente suas inflexões românticas, expandindo-se o campo de tessitura das canções, introduziram um certo grau de abstração sublime (distante do chão), mas, mesmo assim, não se desprendiam do corpo do intérprete (considerado como o sujeito que sente) (p.27).

Segundo o pesquisador e crítico musical José Ramos Tinhorão (1998), o lundu surge na Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro como dança de terreiro, unindo a umbigada dos rituais de terreiros africanos com a coreografia tradicional do fandango espanhol e português, apresentando o “estribilho marcado pelas palmas dos circundantes, que fundiam ritmo e melodia no canto de estilo estrofe-refrão mais típico da África negra” (p.103). Originou-se dessa maneira o lundu-canção, dos estribilhos entremeados na dança do lundu (TINHORÃO, 1986). Quanto à modinha realizada no país, o autor esclarece que é considerada o primeiro gênero de canção popular brasileira, intitulada “modinha” no diminutivo, devido ao uso das frases curtas dos versos de quatro ou sete sílabas, característico da poesia popular. As modinhas populares de Domingos Caldas Barbosa alcançaram grande sucesso em Portugal, tendo sua obra reconhecida na corte portuguesa, “onde se notabilizou pelas trovas improvisadas ao som das cordas de viola” (DINIZ, 2006, p.14).

A partir da segunda metade do século XVIII, especialmente na Bahia e no Rio de Janeiro, prosseguiria a tradição das cantigas amorosas chamadas modinhas e dos lundus irreverentes e satíricos. Esses dois gêneros de cantigas populares, o lundu proveniente dos estribilhos cantados da dança egressa dos batuques e a modinha originária da moda portuguesa como canção da época, que se tornou modinha quando se popularizou pelo

Brasil, coexistiram até o século XIX em camadas diferentes da sociedade (TINHORÃO, 1998).

Na segunda metade do século XIX, outros importantes gêneros musicais surgem delineando a formação da música popular brasileira. Novamente ocorre um amalgamento musical de origem especialmente africana e europeia, como também indígena, onde irá se esboçando um processo de urbanização das tradições rurais e o reconhecimento pelas classes urbanas emergentes. Por volta de 1870, surge o maxixe, inicialmente como dança, marcando a primeira grande contribuição das classes populares do Rio de Janeiro à música do Brasil. Nesse ano ocorre também o aparecimento do choro como uma forma de tocar, mas não ainda como um gênero musical (TINHORÃO, 1986).

O maxixe<sup>8</sup> nascia da maneira livre de dançar especialmente a polca (importada da Europa pela classe média), representando sua versão nacionalizada. O maxixe foi proveniente do empenho dos músicos de choro em adequar o “ritmo das músicas à tendência aos volteios e requebros de corpo com que mestiços, negros e brancos do povo teimavam em complicar os passos das danças de salão” (idem, p.58). Essa pioneira dança surgida no Brasil - no bairro popular com forte presença afrodescendente, intitulado como Cidade Nova (bairro carioca originário do aterramento do Canal do Mangue, no Rio de Janeiro, por volta de 1860) – diferentemente da dança do lundu, em que os participantes cantam e dançam em roda, no maxixe todos os pares dançam ao mesmo tempo de forma lúdica e sensual ao som dos músicos de choro. Tal dança foi sendo ampliada ao incorporar a novidade da dança de par no enlaçamento dos corpos, possibilitando a criação de uma série de diferentes passos conhecidos como “*cobrinha, parafuso, balão caindo e corta capim*, todos bastante expressivos para darem ideia de quão coleante, remexido, balouçante e ágil de pés viria a ser o maxixe” (ibidem, p.62). Vale ainda destacar que posteriormente, já no século XX, a forma rítmica do maxixe influenciou importantes compositores do samba, tais como Sinhô e Donga (DINIZ, 2006).

No final do século XIX, na cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, surge o choro, gênero musical proveniente de instrumentistas populares (conhecidos como chorões). Segundo Tinhorão (1986), a forma de tocar nos sons mais graves do violão, os conjuntos formados por músicos amadores da época (que tocavam violões e cavaquinhos)

---

<sup>8</sup> Segundo Diniz (2006), a dança do maxixe adquiriu esse nome devido à planta intitulada “maxixe” (mais conhecida atualmente como “comigo-ninguém-pode”), adquirindo tal nome para expressar que assim como a planta, a dança “brotava” nos quatro cantos da cidade.

e “em tom plangente, os responsáveis pela impressão de melancolia que acabaria conferindo o nome de *choro* a tal maneira de tocar, e a designação de *chorões* aos músicos de tais conjuntos, por extensão” (p.103). O autor esclarece, ainda, que a flauta era nesse período o terceiro instrumento mais popular, e que, portanto, deveria fazer parte do solo desses conjuntos musicais.

Os chorões cariocas, na virada do século XIX para o século XX, eram na sua quase totalidade representantes da baixa classe média, funcionários de repartições públicas ou das bandas militares. Devido a esse tipo de trabalho tinham condições físicas para uma boa boemia, distinguindo-se de trabalhadores com horários e tarefas mais desgastantes. Numa época em que ainda não havia o rádio e o disco, os conjuntos de chorões tocadores de violão, cavaquinho e flauta, em sua formação eminentemente popular, seriam as “orquestras dos pobres” nos diferentes ambientes sociais e festivos, sejam nos “cortiços das camadas populares, nos bailes da classe média – batizados, aniversários, casamentos – ou mesmo nos salões da elite da corte de D. Pedro II” (DINIZ, 2003, p.14). Um dos principais músicos do gênero nesse período foi o compositor mestiço e exímio flautista Joaquim Antônio da Silva Callado, autor de quase setenta melodias e também considerado o pai dos chorões. Alguns anos depois, no início do século XX, sua música de maior sucesso, “A Flor Amorosa”, ganhou letra do compositor, poeta e músico Catulo da Paixão Cearense. A amiga do flautista Joaquim Callado, a compositora Francisca Edwiges Gonzaga, “Chiquinha Gonzaga”, considerada a primeira “chorona” e maestrina brasileira, ingressou como pianista no grupo Choro Carioca na década de 1870. Chiquinha Gonzaga é também autora da famosa marchinha “Ó Abre Alas” composta em 1899.

Nesse período chega ao Brasil o teatro de revista, trazido pelas companhias francesas. Esse novo tipo de teatro tinha como objetivo passar em revista os acontecimentos urbanos, “tornando-se uma porta aberta para compositores, músicos e cantores talentosos e transformando-se no principal meio de lançamento e divulgação da música popular até o advento do rádio” (DINIZ, 2003, p.23). A produção cultural dos teatros de revista, permeada por músicas, humor e danças, teve em Artur Azevedo um dos seus principais escritores e em Chiquinha Gonzaga sua principal musicista (idem). Vale ainda ressaltar que Chiquinha Gonzaga, uma moça de comportamentos morais muito à frente de sua época, compôs polcas, tangos, peças musicais, modinhas e marchas; tendo uma trajetória marcante como primeira mulher a se destacar na música popular, no limiar do século XX (DINIZ, 2003; NAPOLITANO, 2002; TINHORÃO, 1986).

Dos encontros culturais e da mistura musical proveniente dessa fusão surgiram os gêneros da música brasileira: os lundus, maxixes, modinhas, choros, como também de outros não descritos anteriormente, como por exemplo, o tango brasileiro ou a polca. Nesse primeiro momento se estabelecerá a base da moderna música popular brasileira do século XX. Em 1902, o empresário Frederico Figner fundou, no Rio de Janeiro, a primeira empresa fonográfica, a “Casa Edison”, revelando uma vida musical efervescente e diversificada (NAPOLITANO, 2002). O empresário Figner seria também o pioneiro, em 1912, da fundação da primeira fábrica de discos da América Latina: a Odeon. Segundo Napolitano (idem), nos quinze primeiros anos da história fonográfica brasileira ocorria o predomínio de padrões fonográficos internacionais, como trechos de operetas, acompanhamentos orquestrais, valsas ou solenes modinhas. Entretanto, grandes músicos nacionais puderam gravar na famosa Casa Edison, cantores como Eduardo das Neves, Anacleto de Medeiros, Mário Pinheiro e Baiano. Tinhorão (1986) analisa que Eduardo das Neves (conhecido palhaço, cantor e compositor, intitulado como “Trovador da Malandragem”), ao escrever no prefácio do seu disco com uma coleção de modinhas brasileiras, lundus e choros, desabafa sobre os questionamentos na época referentes à autoria de suas composições:

(...) o famoso palhaço, cantor e compositor Eduardo das Neves (1874-1919) revelava que sua carreira de cantor exclusivo da Casa Edison começara exatamente porque muitos duvidavam ser ele o autor das modinhas que cantava (provavelmente devido à sua condição de negro de origem humilde) (p.31).

Além disso, Tinhorão (idem) ressalta o sucesso do compositor por ter lançado a novidade de fazer modinhas e lundus sobre acontecimentos da atualidade. Outro cantor da época que se destacou foi Manuel Pedro dos Santos, o popular cantor Baiano, que teve a primazia de registrar, pela Casa Edison, o lundu do compositor Xisto Bahia “Isto é bom” (1902). Esta canção é considerada marco inicial das gravações fonográficas no Brasil.

O início do século XX marca a configuração de um dos principais gêneros musicais brasileiros: o samba. De acordo com Diniz (2006), em seu livro “Almanaque do Samba”, a palavra samba passou a ser conhecida no final do século XIX, quando era ligada aos festejos rurais, ao universo negro e à Bahia, mas somente no limiar do século XX, a literatura carioca passou a registrar tal termo.

Na visão de Tinhorão (1986), o samba e a marcha podem ser considerados os gêneros de música urbana mais reconhecidos como autenticamente cariocas. Faz-se necessário salientar um dado curioso descrito pelo autor sobre o aparecimento desses

gêneros musicais: “surgiram da necessidade de um ritmo para a desordem do carnaval” (p.119). As músicas cantadas no carnaval até os primeiros anos do século XX, iam de velhos estribilhos de sabor africano, divulgados pelos antigos ranchos baianos, aos cucumbis e afoxés de escravos, de polcas ou até mesmo de valsas dos brancos. Tal situação musical ocorria porque o carnaval ainda apresentava vestígios do “entrudo”, ou seja, desde os primeiros séculos da colonização, o carnaval praticado no Brasil era chamado de entrudo (onde não se levava em consideração a música ou qualquer tipo de organização, o que valia eram as brincadeiras como, por exemplo, molhar os passantes com seringa d’água). Tinhorão (1986) esclarece ainda o papel dos ranchos que instituíram uma forma de organização e disciplina ao carnaval, ao adotarem a formação das procissões religiosas, daí a maestrina Chiquinha Gonzaga ter criado a marcha “Ó Abre Alas”:

(...) declaradamente inspirada na cadência que os negros imprimiam à passeata, enquanto desfilavam cantando suas músicas “bárbaras”. De saída, porém, é preciso notar que embora criada cerebrinamente por uma compositora de classe média, nesse ano de 1899, a marcha, para se vulgarizar teria de esperar pelo menos vinte anos, até que os ranchos carnavalescos – numa curiosa trajetória de ascensão – deixassem de ser coisa exclusiva de negros para admitir a mestiçagem e o semi-eruditismo de músicos que os transformariam em verdadeiras orquestra ambulantes. Assim, como explicar que, pela necessidade de encontrar um ritmo para uma festa de rua, as primeiras camadas urbanas modernas do Rio de Janeiro, tenham chegado a essa criação de dois gêneros de música, a marcha e o samba? Foi assim (idem, p.119-120).

A história do samba está associada à imigração da população negra da Bahia para a cidade do Rio de Janeiro na virada do século XIX para XX. Tal população passou a morar em cortiços no centro da cidade, sobretudo na zona portuária e imediações, no bairro da Cidade Nova. Essas comunidades baianas se estruturaram na cidade de forma espacial e cultural, onde as “tias” (famosas baianas festeiras) proporcionavam em suas casas “espaços de acolhida material, espiritual e cultural importantíssimos para a história da cultura negra e do samba” (DINIZ, 2006, p.25). A mais famosa baiana, Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata, nasceu em Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo Baiano. Sua casa, no Rio de Janeiro, representou um laboratório musical para a primeira geração do samba. As festas na casa de Tia Ciata duravam dias e eram frequentadas por negros, mestiços e brancos, de diferentes classes sociais. O compositor João da Baiana (exímio ritmista e filho de outra festeira da época, a Tia Perciliana), assim descreveu os espaços musicais da casa da Tia Ciata: “Baile na sala de visita (choro), samba de partido-alto nos

fundos da casa e batucada no terreiro (samba-de-umbigada)” (SANDRONI apud DINIZ, 2006, p.26).

Representam a primeira geração do samba, João da Baiana, Donga e Pixinguinha, intitulados pelo sambista e compositor contemporâneo Martinho da Vila como a “santíssima trindade da música brasileira” (DINIZ, 2006, p.28). Suas composições trazem a marca do maxixe e do choro. Donga (Ernesto Joaquim Maria dos Santos), era compositor e violonista, filho da Tia Amélia, outra festeira baiana da Cidade Nova. Aprendeu cavaquinho aos 14 anos ouvindo as melodias de chorões da época. Em 1916, Donga e o jornalista Mauro de Almeida registraram a famosa e polêmica música “Pelo Telefone”, identificando a música como samba carnavalesco. Tal registro e a gravação da música, na Casa Edison em 1917, identificou o gênero samba pela primeira vez na cultura musical brasileira (DINIZ, 2006). A principal polêmica em torno da música é proveniente dos questionamentos referentes à sua autoria, pois a música teria surgido numa criação coletiva em rodas de samba na casa da festeira Tia Ciata, com diferentes participantes improvisando versos e melodias (SEVERIANO e MELLO, 1998). Na visão de Tatit (2004), os sambas originários da casa da Tia Ciata, como em outros locais da cidade do Rio de Janeiro, se caracterizavam pelas melodias e letras concebidas espontaneamente para aquele momento e com versos improvisados: “Portanto, o encontro dos sambistas com o gramofone mudou a história da música brasileira e deu início ao que conhecemos hoje como canção popular” (idem, p.35).

O músico Alfredo da Rocha Vianna Filho, o popular Pixinguinha, é considerado um dos maiores compositores da música popular brasileira, tendo conferido:

personalidade e identidade ao choro, edificando-o como um gênero musical. A partir da herança dos chorões do século XIX e da tradição afro-brasileira, produziu a mais importante obra chorística de todos os tempos. A habilidade na flauta fez das suas interpretações o apogeu da história da flauta brasileira. Como compositor do gênero nos deixou incontáveis preciosidades: “Sofre porque queres”, “Naquele tempo”, “Um a zero”, “Carinhoso”, “Rosa” ... (DINIZ, 2003, p.26-27).

Pixinguinha vem de uma família extremamente musical, tendo vários irmãos também músicos. Na casa onde viviam, conhecida como pensão Vianna, o pai (flautista e colecionador de partituras de antigos choros), reunia cotidianamente grandes músicos, inclusive Sinhô (José Barbosa da Silva), considerado o mais popular compositor de samba da época. Donga e Pixinguinha eram amigos e também frequentadores das festas na casa da Tia Ciata. No carnaval carioca na década de 1910 fazem parte do Grupo Caxangá,

junto com outro importante compositor e violonista brasileiro João Pernambuco, organizador de tal Grupo de inspiração nordestina tanto no repertório como na indumentária. O Grupo Caxangá pioneiro na formação dos regionais, fez muito sucesso no carnaval dessa década.

Em 1919, devido à repercussão na sociedade carioca, Pixinguinha e Donga foram convidados pelo gerente do Cine Palais, Isaac Frankel, a formarem um novo conjunto “Os Oito Batutas” (DINIZ, 2003, 2006). Vale ressaltar o êxito do grupo inclusive no exterior, como também as polêmicas e preconceitos causados pelo “primeiro grupo de negros a tocar na sala de espera de um cinema da avenida Central – local destinado a músicos brancos e ‘refinados’ da sociedade carioca” (DINIZ, 2003, p.24). Apesar dos preconceitos, os músicos ganharam destaque na imprensa e admiradores, com um repertório de música brasileira que contemplava lundus, maxixes, canções sertanejas, cateretês, batuques, emboladas, dentre outros gêneros da música popular.

De acordo com Diniz e Linz (2002), o milionário Arnaldo Guinle (admirador do grupo e da música popular brasileira), contratou o conjunto para se apresentarem pelo país, onde poderiam também ampliar seus conhecimentos sobre a música popular. Tais viagens foram um sucesso e em 1922, a convite de Arnaldo Guinle, viajam para a França e realizam a primeira turnê internacional com grande êxito e elogios. Entretanto, novamente surgem críticas no país ao grupo, agora devido às influências do jazz americano à brasilidade musical do conjunto. A troca cultural vivenciada na França pelos Batutas como por exemplo, conhecer de perto as bandas de jazz americanas e dimensionar que “a receita daquelas grandes bandas, assim como a dos chorões, era medir bem os bocados de técnica, emoção e improvisação” (DINIZ e LINS, 2002, p.19). Além disso, o nome *jazz band* adotado pelo grupo nesse período, termo genérico para definir diferentes formações musicais, influenciou outros grupos como orquestras de pífanos, bandas militares, a se autodenominarem *jazz band* (DINIZ, 2003). Após seis meses de sucesso o conjunto retorna ao Brasil e Pixinguinha organiza uma orquestra com os Batutas a fim de participarem das comemorações do centenário da Independência do país. Pixinguinha, nesse ano de 1922, participa também da primeira transmissão de rádio do país, passando a trabalhar nesse importante veículo de comunicação de massa que irá marcar a história da música popular brasileira.

Em 1922 ocorreu no Rio de Janeiro a primeira transmissão de rádio no Brasil. O aparecimento do rádio no país significou uma democratização do acesso às informações,



assim como uma fonte de integração nacional devido ao compartilhamento sobre assuntos e questões a serem debatidos. Nesse período se dá a intitulada “Época de Ouro”, considerada a primeira grande fase da música popular brasileira (1929/1945). Segundo Severiano e Mello (1998), alguns fatores ocasionaram essa fase, sendo um dos principais a chegada do rádio no Brasil e, logo após, a gravação eletromagnética do som e o cinema falado. Além disso, a renovação musical no país nos primeiros anos do século XX, tais como a criação do samba (e de alguns de seus vários desdobramentos como, por exemplo, o samba-choro, o samba-canção, dentre outros) e de gêneros como as marchinhas de carnaval. Os autores (*idem*) esclarecem que esses fatores geraram uma grande efervescência musical e um considerável número de artistas talentosos, que puderam profissionalizar-se devido à necessidade de preenchimento dos quadros nas diferentes rádios e gravadoras da época.

Dentre os compositores e letristas que se destacaram dessa geração, podemos citar alguns expoentes: Ary Barroso (pianista e radialista, compositor de grandes sucessos tanto no Brasil, como no exterior); Noel Rosa (violonista e poeta, falecido prematuramente aos 27 anos, é considerado um dos maiores letristas da música popular brasileira, tendo influenciado compositores de gerações posteriores como Chico Buarque); Lamartine Babo e Carlos Alberto Ferreira Braga (mais conhecido popularmente como João de Barro ou Braguinha) se sobressaíram como compositores de marchinhas que fixaram o gênero musical até os carnavais contemporâneos; José de Assis Valente (sambista, poeta e cronista, compositor preferido da cantora Carmem Miranda, tendo canções interpretadas posteriormente por diversos artistas, como o conjunto Novos Baianos, as cantoras Elis Regina, Maria Bethânia, Vanessa da Mata, Adriana Calcanhoto dentre outras); Ismael Silva (sambista, cantor e violonista, considerado o precursor do samba batucado e percussivo surgido no bairro do Estácio e principal parceiro de Noel Rosa, o Poeta de Vila); Dorival Caymmi (cantor e compositor de uma obra especialmente original relacionada aos encantos de sua terra natal, a Bahia); os sambistas Aaulfo Alves, Wilson Batista e Herivelto Martins (ambos oriundos de diferentes cidades do interior do Rio de Janeiro, realizaram com sucesso suas carreiras de compositores na capital, especialmente nesse período da Época de Ouro, tendo canções gravadas por diversos grupos e intérpretes da música popular brasileira); e, por fim, o gaúcho Lupicínio Rodrigues (poeta, autor de canções românticas de grande sucesso e reconhecimento nacional desde a década de 1930) e o paulista Adoniran Barbosa (radialista a partir da

década de 40), autor de canções de grande êxito nacional, seja na voz do grupo paulista Demônios da Garoa ou da cantora Elis Regina (DINIZ, 2006; SEVERIANO e MELLO, 1998).

Esse período se caracterizou no país por um destacado culto à voz, devido à introdução em 1927 das gravações elétricas<sup>9</sup>, que possibilitaram uma melhoria técnica para a indústria fonográfica brasileira e um aprimoramento na qualidade das gravações. A partir de então:

Os intérpretes não precisavam mais berrar, o que abriu espaço para uma geração de novos cantores, com voz aveludada e interpretações mais íntimas. As orquestrações tornaram-se mais melódicas e menos sacudidas, com os metais recuando para dar lugar aos violões e aos pianos, que passaram ao primeiro plano (MARTINS, 2015, p.102).

A indústria fonográfica do país ampliou-se nessa década de 1920, a partir de 1927. A Casa Edison e novas empresas se implantaram no Brasil, tais como a Victor, a Columbia e a Brunswick. Martins (2015) destaca o aumento considerável do número de discos gravados, exemplificando que, no ano de 1930, tais gravadoras alcançaram 1696 títulos musicais. Além disso, nesse período ocorreu também a expansão e a popularização das transmissões radiofônicas no país. Em 1926, com a fundação da Rádio Mayrink Veiga, no Rio de Janeiro, ocorre a popularização do rádio no Brasil com a transmissão de programas de notícias, humorísticos e musicais, o que ocasionou a contratação de artistas, apresentadores, maestros, compositores e cantores. O apogeu desse período ocorreu após a criação, no Rio de Janeiro, da Rádio Nacional em 1936. Inicialmente uma empresa privada, foi estatizada em 1940 no governo do então presidente Getúlio Vargas. Desde a sua criação, a Rádio Nacional passou a ser um modelo de programação a todas as outras, especialmente na década de 1940: as rádios Tupi, Tamoio, Mayrink Veiga, dentre outras em âmbito nacional. Dessa forma, as rádios passaram a desempenhar o papel que anteriormente os teatros de revista tinham como forma de divulgação da produção artística do país. Ademais, nas suas inúmeras programações, os cantores, compositores e músicos passaram a encontrar um amplo mercado de trabalho.

---

<sup>9</sup> Diniz (2006) esclarece que anteriormente por não existir o microfone elétrico, “mas sim o autofone, que obrigava os cantores a quase gritar (o famoso dó de peito) e os músicos a empregar toda a sua força para que a cera da matriz do disco pudesse ser impressionada. Era também necessário que o cantor executasse a obra de uma só vez, já que a gravação era feita na matriz. Qualquer erro era fatal: toda matriz estaria comprometida” (p.40).

Nesse sentido, na “Época de Ouro” destacaram-se inúmeros cantores, dentre eles podemos citar: o carioca Francisco de Moraes Alves (responsável pela primeira gravação de disco elétrico produzida no Brasil, esse pioneiro cantor profissional e conhecido na época como o “Rei da Voz”); Mário Reis (aprendeu violão e canto com um dos mais talentosos compositores de samba, “Sinhô”, fazendo grande sucesso proveniente de uma nova maneira de cantar samba e realizando exitosa parceria com Francisco Alves); Henrique Foreis Domingues, conhecido como “Almirante”<sup>10</sup> (cantor, compositor e pandeirista, conquistou grande espaço nas rádios seja como intérprete, radialista, pesquisador ou produtor de programas); as irmãs Carmen e Aurora Miranda (a dupla lançou grandes sucessos na década de 1930, sendo Carmen Miranda considerada a mais importante cantora e atriz feminina da Época de Ouro, com brilhante carreira no país e no exterior); Aracy de Almeida (considerada, ao lado de Carmen Miranda, as duas maiores cantoras de samba da década de 1930, sendo a intérprete preferida do poeta da Vila, Noel Rosa); Marília Batista (além de cantora, compositora e instrumentista, também importante intérprete e divulgadora da obra de Noel Rosa); Dalva de Oliveira (considerada uma das mais importantes cantoras do país, tendo sua carreira percorrido várias décadas); Ciro Monteiro, Orlando Silva e Sílvio Caldas (Ciro Monteiro notável intérprete de samba, Orlando Silva popularmente conhecido como o “Cantor das Multidões” e o violonista e compositor Sílvio Caldas, considerado como uma das belas vozes da música popular brasileira e reconhecido como o maior seresteiro do país).

Nesse período sobressaíram, também, os conjuntos vocais no cenário musical brasileiro, grupos formados predominantemente por chorões, como também de outros gêneros musicais, como por exemplo, os grupos citados por Diniz (2006) e Severiano e Mello (1998): o Bando de Tangarás (músicos e compositores como Almirante, Braguinha e Noel Rosa participaram do grupo no início de suas carreiras), Bando da Lua (conjunto vocal e instrumental, destacou-se pela harmonização vocal, tendo acompanhado a carreira da cantora Carmen Miranda em espetáculos e filmes nos Estados Unidos), Anjos do Inferno (conjunto vocal e instrumental, o nome escolhido seria para se contrapor à

---

<sup>10</sup> Diniz (2006) descreve a importância de Almirante para a música popular brasileira em sua atuação no rádio: “(...) papel que desempenhou com maestria, escrevendo, dirigindo e produzindo programas por mais de 40 anos. Com o material produzido para seus programas sobre música popular, acumulou um dos maiores acervos de música da história e foi o responsável pela permanência da lembrança de inúmeros compositores brasileiros. A partir de 1947, dez anos depois da morte de Noel, Almirante passou a realizar uma campanha de recuperação e popularização da imagem pública do poeta e promoveu ciclos de palestras, programas de rádio e o lançamento de um livro, valorizando e mitificando a imagem de Noel como o principal representante dos áureos tempos do rádio” (p. 59).

orquestra “Diabos do Céu” dirigida por Pixinguinha, é identificado como um dos conjuntos que mais lançaram canções que se tornariam clássicos da música popular brasileira), Quatro Ases e um Coringa (conjunto vocal e instrumental, atingiram grande sucesso especialmente na década de 1940, tendo lançado a canção “Baião” em 1947, de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga, tornando tal gênero nordestino conhecido nacionalmente).

Diante de tamanha efervescência para a consolidação da música popular brasileira nesse período intitulado como Época de Ouro, vale ressaltar a importância da radiodifusão para a formação de um público ouvinte e a relação de reciprocidade e admiração desse público com os artistas. De acordo com Diniz (2006), os programas de calouros realizados pelas rádios da época, possibilitaram o aparecimento de grande parte dos cantores que mobilizaram a vida musical nas décadas de 1930 até 1950. O autor cita que só no Rio de Janeiro são oriundos desses programas os seguintes cantores: “(...) Jorge Vieira, Ângela Maria, Jamelão, Carmélia Alves, Luiz Gonzaga, Ivon Curi, Cauby Peixoto, Dóris Monteiro, Lúcio Alves, Claudete Soares e outras dezenas de artistas” (p.51).

A indústria fonográfica e o rádio desempenharam um relevante papel naquele momento para a música popular brasileira proveniente do lundu, do maxixe, da modinha e de estilos populares que se formavam, como o choro, o samba, o baião, o frevo, dentre outros gêneros musicais. O registro desses cancionários populares possibilitou que não ocorresse o esquecimento dos lundus e maxixes, muitas vezes perdidos no século XIX, pois se a batucada e sua base rítmica favorecia à memorização, o mesmo não ocorria com as melodias e letras das canções (TATIT, 2004). O autor destaca a importância da indústria fonográfica para a divulgação e memória dos compositores e das suas canções até os dias atuais:

De fato, nessas primeiras décadas do século, os sambas e as marchinhas urbanas, com autoria definida, ou ao menos reivindicada, começavam a esquentar os carnavais e a se projetar nos demais períodos do ano com enorme poder de comunicação. Sinhô já havia reinado na década de 1920. Heitor dos Prazeres, Lamartine Babo, Ary Barroso, Noel Rosa, Ismael Silva, Wilson Batista inundavam o incipiente mercado de discos dos anos trinta com as criações que até hoje são regravadas e disputadas pelos artistas de primeira linha da nossa música popular (idem, p.38).

Vale ressaltar também o encontro cultural da música popular brasileira com a elite intelectual da época como, por exemplo, o modernista musicólogo e escritor Mário de Andrade e o principal compositor erudito do país, Heitor Villa Lobos. O significativo encontro cultural, na visão de Mário de Andrade, ocasionou a consolidação da música

brasileira através das raízes da cultura popular presentes no lundu, no maxixe, no samba, nos reisados, congados, caboclinhos e caiapós, no bumba-meu-boi, dentre outras contribuições mais rurais ou urbanas. Assim analisou o autor em sua obra “Aspectos da Música Brasileira”, escrita em 1939:

Nos últimos dias do Império finalmente e primeiros da República, com a modinha já então passada do piano dos salões para o violão das esquinas, com o maxixe, com o samba, com a formação e fixação dos conjuntos seresteiros dos chorões e a evolução da toada e das danças rurais, a música popular cresce e se define com uma rapidez incrível, tornando-se violentamente a criação mais forte e a caracterização mais bela da nossa raça (...) Pois era na própria lição europeia da fase internacionalista de Alexandre Levy e Alberto Nepomuceno iam colher o processo de como nacionalizar rápida e conscientemente, por meio da música popular, a música erudita de uma nacionalidade (...) E neste sentido, embora ainda deficientemente, eles não são apenas profetizadores da nossa brilhante e inquietante atualidade, mas a ela se incorporam, formando o tronco tradicional da árvore genealógica da nacionalidade brasileira (ANDRADE, 2012, p.18).

A obra musical do compositor e maestro Heitor Villa Lobos ilustra tal encontro cultural. Além do compositor ter convivido amplamente com os chorões, seresteiros e sambistas de sua época, buscou inspiração também no folclore nacional a fim de criar uma obra erudita e universal, mas com referências em Johann Sebastian Bach, Ígor Stravinsky, dentre outros célebres compositores clássicos europeus.

Em meados de 1940, o rádio era um veículo de comunicação consolidado e com grande popularidade, especialmente entre as classes sociais urbanas. De acordo com Severiano e Mello (1998), o período de transição entre as décadas de 1940 e 1950 representa uma espécie de ponte entre a tradição e a modernidade na música popular brasileira. Os veteranos da Época de Ouro começam a conviver com uma geração mais jovem, que iria despontar na próxima década com outros gêneros musicais como a bossa nova. Por outro lado, nesse período de transição, o Baião assim como outros gêneros regionais ganham destaque e espaço no rádio nacionalmente, tais como a embolada, o coco e a moda de viola. Ademais, a influência do bolero (ritmo cubano difundido para toda América Latina) originou no Brasil um tipo de samba intitulado como samba-canção (caracterizado por um ritmo mais lento e com conteúdo romântico melancólico, passando a se chamar também “samba-de-fossa”). Além do bolero, outros gêneros internacionais passam a fazer sucesso no país, como a rumba cubana e o jazz americano.

No âmbito tecnológico, a próxima década de 1950 ocasionará no país a chegada da “televisão (em 1950), o elepê de 33 rotações (1951), o disco de 45 rotações (1953) e o aperfeiçoamento do processo de gravação do som, com o emprego da fita magnética e da

máquina de múltiplos canais, em substituição ao antigo registro em cera” (SEVERIANO e MELLO, 1998, p.242). Na visão desses autores, o declínio da Época de Ouro da música popular brasileira no final da década de 1940 gerou a oportunidade para a renovação: “Iniciava-se, então, a era do baião e do pré-bossanovismo que levaria a MPB à modernidade” (p.89).

### 3.2 A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: A AMPLIAÇÃO E EFERVESCÊNCIA DOS GÊNEROS MUSICAIS, A DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE “MPB” E O PAPEL DA INDÚSTRIA CULTURAL E FONOGRAFICA

Nunca o Brasil vivera uma discussão cultural tão empolgante como aquela. “A Banda” contra “Disparada” era como Palmeiras x Corinthians, como Vasco x Flamengo em decisão de campeonato. Inúmeros cronistas escreveram sobre o assunto nos principais jornais. O Estado de S. Paulo resumiu: “Desde o finzinho de setembro, só duas torcidas contam: a da Associação Atlética Disparada e a da Banda Futebol Clube”. Nenhum tema artístico ganhou tão rapidamente as ruas, sendo discutido por frequentadores de bares e botequins, por motoristas e passageiros nos táxis, pela aluna e o professor, a dona de casa e a empregada. Faziam-se apostas nos elevadores, todo mundo tinha um palpite, cada um preferia um ritmo. Acontecia uma discussão estética na rua, o gari e o jornalista argumentavam o que era mais bonito, o que era mais moderno, o que era mais antigo, qual letra era melhor... O Brasil inteiro viu pela primeira vez que música popular era coisa séria (MELLO, 2003, pp.129-130).

A década de 1950 se caracteriza como um período de democracia no Brasil, de crescimento econômico e acelerado processo de industrialização, assim como de intensa urbanização e migração da população rural para as cidades. No âmbito cultural, uma intensa produção amplia as expressões artísticas, seja no teatro, no cinema, nas artes plásticas e na música. No final da década anterior em 1948 são criados o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e o Museu de Arte Moderna de São Paulo, onde se realiza em 1951 a edição da primeira Bienal Internacional de Arte de São Paulo. Na década de 1950, surge o movimento cinematográfico intitulado como Cinema Novo, tendo como proposta a produção de filmes voltados para a realidade brasileira. Na produção teatral, o Teatro de Arena, fundado em 1953, com uma proposta de dramaturgia politizada que abordasse temáticas para a reflexão da realidade nacional. Na área da música, se por um lado havia uma penetração de novos gêneros estrangeiros, como o bolero, a rumba, o cha-cha-cha e

o *cool jazz*<sup>11</sup>; por outro lado, os gêneros nacionais regionalizados como o baião, a embolada, o coco e a moda-de-viola atingem sobretudo as classes populares urbanas, especialmente através do rádio, o maior veículo de comunicação da época e ainda em amplo processo de expansão (NAPOLITANO, 2002).

O autor (idem) salienta a criação da Revista de Música Popular em 1954, criada pelo jornalista e musicólogo Lúcio Rangel, “como um dos mais audaciosos projetos intelectuais em torno da música popular” (p.60). Apesar da brevidade de existência da Revista, somente cerca de dois anos e mais de vinte números; a mesma agregou um pensamento musical que tencionava alcançar uma legitimidade cultural para a música popular urbana do samba, utilizando uma estratégia de abordagem folclórica. Na realidade, a intelectualidade e articulistas da Revista, consideravam as influências estrangeiras como o jazz, boleros, rumbas e outros ritmos, nocivos ao samba tradicional ou a outros gêneros de raiz originados nas décadas de 1930 e 1940. De acordo com Napolitano (2002), os principais idealizadores desse movimento eram Lúcio Rangel e o compositor e radialista Almirante, Henrique Foreis Domingues, que influenciavam demarcando espaço na imprensa e na rádio para o que consideravam como a boa música popular. Nesse sentido, revalorizaram músicos e compositores como Pixinguinha e outros ligados ao choro e compositores do samba das primeiras décadas do século XX, tais como Noel Rosa, Ismael Silva, Wilson Batista, Atilaf Alves, dentre outros. Do movimento desses estudiosos sobre a música popular foi que surgiram os conceitos de “velha guarda” e “era de ouro”, objetivando resgatar um passado musical que consideravam ameaçado. Nessa perspectiva, organizaram também eventos musicais, como o “I Festival da Velha Guarda”, em 1954, na Rádio Record, onde reuniram os pioneiros do samba como Donga, João da Baiana, Ismael Silva, Benedito Lacerda, dentre outros.

Vale ressaltar também na década de 1950 uma geração de compositores e cantores do gênero samba-canção, uma transição entre os sambas clássicos das décadas de 1930 e 1940 com a modernidade da bossa nova que surgiria em 1958. O novo gênero, um samba suavizado pela canção com seus letristas, cantores e instrumentistas, encontrou nas boates cariocas do bairro de Copacabana da época o local propício para se desenvolver plenamente (CASTRO, 2015). O samba-canção apresentava um tipo de tratamento

---

<sup>11</sup> O cha-cha-cha é uma dança e música latino-americana originária de Cuba, tal ritmo foi introduzido em 1951 pelo compositor e violonista cubano Enrique Jorrín. O cool jazz é um estilo de jazz surgido no final de 1940 em Nova York, caracteriza-se por ter uma melodia mais lenta e melancólica.

musical moderno, inspirado no *cool jazz* (caixa de bateria, piano dedilhado e marcação sutil de contrabaixo), sendo os vocais mais contidos e as estruturas melódicas mais complexas (NAPOLITANO, 2010). Dentre os compositores e cantores podemos destacar alguns: Dick Farney, Lúcio Alves, Dóris Monteiro, Silvia Teles, Agostinho dos Santos, o conjunto vocal Os Cariocas, Johnny Alf, Moacir Santos, Dolores Duran, João Donato, assim como Antônio Carlos Jobim, Vinicius de Moraes, João Gilberto e Carlos Lyra, que desempenhariam papel determinante na criação da bossa nova (SEVERIANO e MELLO, 1998).

A bossa nova surge como uma maneira de tocar e cantar até se tornar um dos principais gêneros musicais do país e ser conhecido mundialmente. Segundo Tinhorão (1986) na década de 1950 a estratificação social urbana da cidade do Rio de Janeiro é intensificada distanciando a classe média (localizada em bairros da Zona Sul, como Copacabana e Ipanema) das classes populares, situadas nos morros e em bairros da Zona Norte. Nesse contexto de distanciamento sociocultural do samba mais tradicional e popular, um grupo de jovens de classe média residentes especialmente em apartamentos de Copacabana:

(..) cansados da importação pura e simples da música norte-americana, resolveram também montar um novo tipo de samba, à base de procedimentos da música clássica e de jazz, de vocalizações colhidas na interpretação jazzística de cantores como Ella Fitzgerald e de uma mudança temática para o campo intelectual mais identificado com os componentes do grupo, ou seja, da poesia erudita (o que explica o sucesso do poeta Vinicius de Moraes como letrista) (idem, p.232).

Dos encontros casuais dedilhados ao violão com liberdade e improvisação nos apartamentos desses jovens estudantes, como no apartamento em Copacabana da ainda adolescente Nara Leão (futuramente considerada a “musa da bossa nova” e uma de suas principais intérpretes) que participaram uma parte dos primeiros compositores do movimento tais como, Carlos Lyra, Roberto Menescal, Ronaldo Bôscoli, Sérgio Ricardo, Luís Carlos Vinhas, dentre outros. Tinhorão (1986) esclarece que esses “moços de Copacabana”, conheceram na boate Plaza, localizada no bairro, um baiano chamado João Gilberto, com uma batida de bossa realmente nova ao violão:

(...) onde chamava a atenção com improvisos dentro da sua invenção de acordes compactos, com passagens que deixavam perceber uma clara bitonalidade em relação ao fundo instrumental. Descoberto aquele original suporte rítmico, sobre o qual se apoiavam sem dificuldade os esquemas harmônicos da música norte-americana influenciadora da nova geração de músicos, todo um campo inesperado se abriu à perspectiva dos rapazes perdidos em meio à massa sonora do jazz. E, em pouco tempo, começaram a



surgir composições dentro do ritmo recém inventado, todas com arranjos à base do acompanhamento de violão no estilo João Gilberto (p.233-234).

Nesse momento o movimento se ampliou de participantes e de público, que já se apresentavam em ambientes universitários e bares. Em 1959, numa apresentação em um clube no bairro carioca de Laranjeiras, o grupo liderado por Roberto Menescal, ao realizar um show no local, deparou-se com um convite (escrito a giz num quadro-negro): “Hoje, João Gilberto, Silvinha Teles e um grupo bossa nova apresentando sambas modernos” (TINHORÃO, 1986, p.235). A partir de então, tal apresentação histórica marcou seus participantes como idealizadores do movimento bossa nova. Nesse momento inicia-se também a profissionalização dos jovens do movimento, tais como Ronaldo Bôscoli e Roberto Menescal, assim como a aproximação de seus integrantes para os estúdios de gravação e rádio.

Outro fato considerado importante marco inaugural do movimento, ocorreu em 1958, com a gravação da música “Chega de Saudade” (do pianista e arranjador Antonio Carlos Jobim, considerado um dos maiores compositores da música popular brasileira, em parceria com o grande poeta e letrista Vinicius de Moraes), gravada no disco “Canção de Amor Demais”, pela cantora Elizeth Cardoso. O álbum, gravado nos estúdios da gravadora Columbia Records e lançado pela pequena gravadora Festa, ambas situadas na época no Rio de Janeiro, tem a participação do violonista e compositor João Gilberto. Severiano e Mello (1998) destacam uma entrevista de Antônio Carlos Jobim (conhecido popularmente como Tom Jobim) ao jornalista Tárík de Souza (para o livro Tons sobre Tom), em que o compositor assim analisa a canção de sua autoria:

(...) a bossa nova de “Chega de Saudade” está quase toda na harmonia, nos acordes alterados, pouco utilizados por nossos músicos da época, e na batida de violão executada por João Gilberto. A novidade rítmica fica muito clara, especialmente sob os versos “dentro dos meus braços os abraços / hão de ser milhões de abraços / apertado assim...”, com o violão indo na contramão da forma institucionalizada de se tocar samba (SOUZA apud SEVERIANO e MELLO, idem, p.22).

A bossa nova é considerada ainda atualmente o movimento musical mais difundido no mercado internacional na história da música popular brasileira. As músicas como “Desafinado” (gravada em 1959 pela empresa fonográfica Odeon, tendo como intérprete o cantor e violonista João Gilberto) e a canção “Samba de Uma Nota Só” (gravada em 1960), ambas de autoria de Antônio Carlos Jobim e de seu amigo também

pianista e compositor Newton Mendonça (falecido precocemente em novembro de 1960), são as primeiras canções da bossa nova a serem gravadas no mercado norte americano a partir de 1960. Em 21 de novembro de 1962, ocorreu a histórica e mais famosa apresentação da bossa nova no Carnegie Hall em Nova York, com uma plateia formada por grandes nomes da música americana e mais de três mil pessoas. No palco, Antônio Carlos Jobim, João Gilberto, Oscar Castro Neves, Sérgio Mendes, Roberto Menescal, Carlos Lyra, Agostinho dos Santos, Carmen Costa, dentre outros cantores, músicos e compositores.

A partir do memorável show, a bossa nova atinge o mercado internacional e divulga tal gênero musical brasileiro para o mundo. O violonista, cantor e compositor João Gilberto grava um disco pela gravadora Verve com o músico saxofonista de jazz norte americano Stan Getz. O disco ultrapassou a marca de um milhão de cópias, atingindo o segundo lugar de álbum mais vendido no ano de 1964, sendo também indicado a nove categorias no importante prêmio em âmbito musical “Grammy”, tendo vencido em quatro categorias. O maestro brasileiro Júlio Medaglia (2003) assim analisa a importância e o reconhecimento internacional da bossa nova, especialmente de seus principais músicos, intérpretes e compositores:

É evidente que um movimento de tal nível e criatividade não iria passar despercebido no país com a vida musical mais intensa e qualificada deste planeta, os EUA. Ainda que a Bossa Nova tenha sido apresentada àquele mercado no Carnegie Hall, num *show* à brasileira – improvisado, confuso musicalmente, com a metade das coisas não funcionando e em pleno tumulto -, os americanos detectaram sua importância e já ficaram por lá com os seus dois mais dignos representantes: João e Jobim. (...) Nada mais nada menos que os mais importantes e sofisticados músicos é que se interessaram pela BN, mais precisamente a vanguarda do *jazz* da época. Ao mesmo tempo a revista *Down Beat* – a bíblia daquela música – chegava a declarar: “Há quarenta anos, nenhum músico estrangeiro havia influenciado tão efetivamente a música americana como o fez João Gilberto”. Penetrando e diluindo-se em todas as faixas de mercado, ela chegou a interessar até mesmo o maior intérprete do século XX da música *pop* americana daquele país, Frank Sinatra, que, humildemente, sentou-se ao lado e fez dueto com o anticantor Tom Jobim, gravando dois LPs com suas músicas. Ao mesmo tempo Ella Fitzgerald declarava que “depois de Cole Porter só havia Tom Jobim” e Stan Getz radicalizava referindo-se a ele como “o maior melodista do mundo na segunda metade do século XX (p.179).

Wisnick (2004) analisa a potência da bossa nova e o encontro que a mesma possibilitou da tradição com a contemporaneidade, assegurando para a canção brasileira o patamar em que ela se destaca entre a canção popular e a poesia de alto nível. O autor (idem) ratifica que a sua importância para a música brasileira não nega ou diminui a contribuição e relevância de outros gêneros musicais mais tradicionais e populares

representados, por exemplo, por compositores como Nelson Cavaquinho ou Cartola. Pelo contrário, possibilita que possamos reconhecer melhor a dimensão e força da música popular brasileira e sua imensa fecundidade de produção cultural, o que irá se delinear no período seguinte.

A partir desse momento, os principais artistas da bossa nova procuram novos caminhos em suas carreiras musicais. Antônio Carlos Jobim inicia sua carreira internacional, Vinicius de Moraes estabelece novas parcerias musicais e João Gilberto fixa-se nos Estados Unidos, onde passa a ser considerado um dos violonistas mais respeitados do país (DINIZ, 2006; SEVERIANO e MELLO, 1998). A bossa nova influenciou e abriu o caminho para uma jovem e talentosa geração musical da década de 1960, considerado um dos principais momentos da música popular brasileira. Dois fatores contribuíram incisivamente para a efervescência cultural que a música popular brasileira desencadeou naquele momento da história musical do país: a televisão e os festivais da canção, especialmente a partir do I Festival de Música Popular Brasileira promovido pela TV Excelsior de São Paulo, em 1965.

A televisão inicia-se no Brasil na década de 1950 com a TV Tupi em São Paulo e no Rio de Janeiro e, ao longo dessa década com outras emissoras, tais como a TV Record, a TV Continental e a TV Excelsior. Desde então, especialmente a partir da década de 1960, a televisão revelou-se como o principal veículo de comunicação de massa do país. De acordo com Diniz (2006), os diversos concursos de música que ocorriam em clubes, teatros e ambientes universitários foram sendo levados e adaptados à nova linguagem televisiva. Os festivais de música televisionados surgiram na segunda metade da década de 1960, alcançando tamanha abrangência política e cultural que demarcaram a música popular brasileira até os dias atuais, ficando esse momento conhecido como a “Era dos Festivais”.

O golpe militar ocorrido no Brasil em 31 de março de 1964, interrompeu a rica experiência democrática que o país vivenciou desde os anos de 1945 até a deposição pelos militares do presidente eleito João Goulart. O início da década de 1960, havia no país grandes debates e manifestações em âmbito estético, cultural e político. O Cinema Novo se tornou proeminente nessa década, idealizado por jovens cineastas, tais como Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos, dentre outros. Os cineastas participantes do movimento eram críticos dos filmes de estilo comercial americano e comprometidos com uma produção cinematográfica mais reflexiva e intelectual, em que as realidades

socioculturais do país estivessem presentes nas temáticas das obras apresentadas. Além disso, no âmbito das artes cênicas, o Teatro de Arena em São Paulo tinha como proposta uma dramaturgia mais nacional, idealizado pelo ator e dramaturgo Renato José Pécora, tendo também participado importantes diretores e dramaturgos, tais como Gianfrancesco Guarnieri, Augusto Boal, Oduvaldo Vianna Filho. Nesse período é criado, pela União Nacional dos Estudantes (UNE), o Centro Popular de Cultura no Rio de Janeiro em 1962, uma organização formada por intelectuais de diferentes áreas como teatro, música, literatura, cinema, artes plásticas, tendo como objetivo realizar uma arte mais politizada e libertária. O Centro Popular de Cultura é extinto pelo Golpe de Estado militar realizado no país em 1964.

O grupo do Teatro Opinião (formado por artistas que haviam participado do Centro Popular de Cultura da UNE) organizou, com o grupo do Teatro de Arena de São Paulo, um importante espetáculo musical intitulado “Opinião”, escrito por Oduvaldo Vianna Filho, Paulo Ponte e Armando Costa, e dirigido pelo dramaturgo Augusto Boal. A peça, estreada no dia 11 de dezembro de 1964, obteve grande sucesso na época e colaborou incisivamente para movimentos culturais de resistência à ditadura militar instaurada no país: “Nela atuavam um compositor do morro, Zé Kéti, um do campo, João do Vale, e uma jovem oriunda da bossa nova, Nara Leão (depois substituída pela baiana Maria Bethânia), com direção musical de Dori Caymmi” (DINIZ, 2006, p.153).

Na visão de Martins (2015 a) e Tatit (2004) alguns participantes da bossa nova, como a cantora Nara Leão e o compositor Carlos Lyra (ambos ligados ao Centro de Cultura Popular da UNE) aproximaram-se do samba mais tradicional, assim como de movimentos e de compositores que irão delinear a música popular brasileira a partir desse período, como uma voz de protesto e resistência à censura e à ditadura militar:

Gradativamente, porém, foram levados a responder aos embates da época: golpe militar e fechamento parcial do regime político de 1964. Nara Leão, símbolo da abastada zona sul carioca fez aliança com seu conterrâneo do subúrbio de Piedade, Zé Keti (com quem, aliás, Carlos Lyra fez uma aliança no “Samba da Ilegalidade”), e com o maranhense João do Vale para a realização do show Opinião, que tinha um sentido de expressar a resistência dos oprimidos à nova ordem. Essa linha contava com forte apoio estudantil e atuava lado a lado com o teatro e o cinema politizados. A canção, com sua oralidade de base, constituía um domínio privilegiado para se “falar” dos problemas que afligiam a sociedade, por isso, até mesmo cineastas ou aficionados do cinema como Ruy Guerra e Sérgio Ricardo não deixaram de engrossar as fileiras do “protesto” ao lado de Edu Lobo, Sidney Miller, Gilberto Gil (em sua primeira fase), até atingir o apogeu do gênero com Geraldo Vandré (TATIT, idem, p.52).

Napolitano (2002) analisa que esse período, meados dos anos de 1960, se caracteriza pelo surgimento da sigla MPB (grafada com maiúsculas) “como se fosse um gênero musical específico, mas que, ao mesmo tempo, pudesse sintetizar ‘toda’ a tradição musical popular brasileira (p.64). O autor (idem) explica que a MPB agregou nomes oriundos da bossa nova, tais como Vinicius de Moraes, Baden Powell, Sérgio Ricardo, Nara Leão, dentre outros, e incorporou também novos artistas como Elis Regina, Chico Buarque de Holanda, Gilberto Gil, Caetano Veloso e outros. Dessa forma, Napolitano (ibidem) reflete que a MPB pode ser pensada a partir de uma busca de “nacionalização” da bossa nova, no sentido de buscar uma comunicação e popularidade, dialogando com o “morro”, o “sertão”, sem abandonar as conquistas do novo lugar social da canção advindo com a bossa nova, “mas no sentido de reorientar a própria busca da consciência nacional moderna” (p.64). A fim de ilustrar tal reflexão cita o compositor Chico Buarque de Holanda, afirmando que a obra do compositor no período de 1966 a 1970 resgata a memória musical do samba urbano de Noel Rosa da década de 1930. As canções manifestam de forma heterogênea a expressão do samba, com elementos da “velha” e da “nova” bossa.

Ademais, Tatit (2004) assim define o gênero que passou a ser chamado de MPB na época: “A música especificamente de protesto compunha com outras do mesmo estilo, mas menos direcionadas do ponto de vista ideológico, o gênero que passou a ser chamado de MPB” (p.53). O autor (idem) ressalta a importância da cantora Elis Regina nesse período, meados dos anos sessenta, para o crescimento da MPB. Elis Regina e o cantor Jair Rodrigues apresentavam um programa de grande sucesso na televisão brasileira, exibido pela TV Record (de São Paulo) e intitulado como “O Fino da Bossa”:

Elis abrigava não apenas a canção de protesto, mas também o samba autêntico de seu parceiro de programa Jair Rodrigues e tudo que tivesse a marca “nacional” e, ao mesmo tempo, “popular”. Só não admitia a música jovem, filiada ao rock internacional, cuja repercussão vinha crescendo espantosamente na esteira do sucesso dos Beatles (p.53).

No sentido de constatar a importância da televisão para a música popular brasileira, especialmente da TV Record naquele momento, Tatit (ibidem) compara a emissora como a “a casa da Tia Ciata da era televisiva” (p.54), ou seja, ali estavam presentes em seus diferentes programas os gêneros e movimentos da música popular em destaque, ou na busca de visibilidade e reconhecimento. Mello (2003) ao descrever o programa “O Fino da Bossa” ressalta a importância da televisão nessa fase áurea da

música popular brasileira, ilustrando que somente para a primeira gravação do programa foram convidados os cantores e compositores Nara Leão, Baden Powell, Cyro Monteiro, Edu Lobo, dentre outros. O grande êxito do programa levou a emissora ampliar sua programação com uma nova linha para a música popular brasileira e contratar mais artistas, tais como: Alaíde Costa, Claudete Soares, Orlando Silva, Rosinha de Valença, Chico Buarque, Peri Ribeiro, Maria Bethânia, Agnaldo Rayol, Os Cariocas, Nelson Gonçalves, Paulinho Nogueira, Jorge Ben e outros. Na TV Record de São Paulo, que repassava seus programas em forma de videoteipe para as emissoras de outras capitais, havia também o programa sob o comando do cantor e compositor Roberto Carlos, intitulado de “Jovem Guarda”. Os artistas participantes desse estilo musical da Jovem Guarda não se caracterizavam com qualquer tipo de engajamento social ou político, com letras que falavam de amor, estilos de vida, ou temas considerados “alienados” na época e, de um modo geral, sob a influência do rock e num ritmo para dançar.

Pode-se inferir, portanto, que a televisão proporcionou a partir da década de sessenta, uma concentração de todas as frentes da canção brasileira, tornando-se especialmente através dos festivais da canção, um espaço para a revelação de novos talentos e de experiências em estilos musicais. O I Festival da Canção realizado na TV Excelsior em São Paulo no ano de 1965, delimitou esse momento marcante para a moderna música popular brasileira e definiu o amplo sucesso e repercussão que passariam a ter os festivais da canção no país. Mello (2003) assim descreve a importância desse festival e da canção “Arrastão” (de autoria dos compositores Edu Lobo e Vinicius de Moraes e que obteve o primeiro lugar no festival) para os novos rumos da música popular brasileira:

“Arrastão” determina o nascimento do gênero música de festival, que tinha por modelo a temática com uma mensagem, como na letra de Vinicius; a melodia contagiante, como na música de Edu Lobo; o arranjo peculiar que levantava a plateia, e a interpretação épica de Elis Regina. “Arrastão” deu um novo rumo para a música popular brasileira (mais tarde alcunhada MPB) e foi o ponto de partida da música na televisão, um espaço que não existia antes. (...) Nascia, embora timidamente, um novo gênero de programa musical na televisão brasileira, no qual a plateia se manifestava e torcia. Como no futebol, havia a competição. Em vez de jogadores e times, cantores e compositores. Em vez de estádios, os auditórios. Nascia uma nova torcida no Brasil, a torcida pelas canções. A partir do I Festival da Excelsior, programa musical na televisão brasileira seria outra coisa. Uma coisa única no mundo. E ainda mais: pela primeira vez na história da televisão brasileira, quem estava em casa tinha um contato direto com o que acabava de sair do forno, a nova usina de produção da música popular brasileira, a privilegiada geração dos anos 60. Esse público tinha a liberdade de avaliar de imediato a nova canção, influenciado ou não pelas plateias. Liberdade de avaliar era um direito de cada cidadão, num país

em que a liberdade de pensar vinha sendo tolhida pouco a pouco havia quase um ano (pp.73-74).

No intuito de melhor compreensão da importância dos festivais da canção realizados no país no período abrangido entre os anos de 1965 a 1972, julgamos necessário destacar a profusão e qualidade dos compositores e intérpretes que participaram desses festivais. Inicialmente realizado pela TV Excelsior (período de março 1965 a junho de 1966) e pela TV Rio (em outubro de 1966). A TV Record implementou no período de setembro de 1966 a dezembro de 1969, e a partir de outubro de 1967, empreendido também pela TV Globo até setembro de 1972.

Dos festivais realizados pela TV Excelsior no período descrito por Mello ( 2003), podemos ressaltar a participação dos seguintes compositores e intérpretes, tais como: Adilson Godoy, Chico Buarque de Hollanda, Francis Hime, Elis Regina, Elizeth Cardoso, Claudete Soares, Wilson Simonal, Peri Ribeiro, Ciro Monteiro, Clara Nunes, Flora Purin, Ruy Guerra, Baden Powell, Vinicius de Moraes, Billy Blanco, Edu Lobo, Zé Kéti, João do Vale, Ronaldo Bôscoli, Roberto Menescal, Luiz Carlos Vinhas, Geraldo Vandré, Caetano Veloso, Lula Freire, Milton Nascimento, Sidney Miller, Jair Rodrigues, Jamelão, dentre outros.

Nos festivais realizados pela TV Record e TV Rio, podemos acrescentar outros importantes compositores e intérpretes que participaram dos primeiros eventos (o que não significa que muitos dos artistas citados não tenham participado novamente e, em diferentes períodos, dos festivais organizados pelas outras emissoras): Carlos Lyra, Gianfrancesco Guarnieri, Johnny Alf, Sérgio Bittencourt, Sérgio Ricardo, Théo de Barros, Paulinho da Viola, José Carlos Capinam, Paulinho Nogueira, Roberto Carlos, Nara Leão, Gilberto Gil, Dori Caymmi, Nelson Motta, Marcos Valle, Paulo Sérgio Valle, Tito Madi, Capiba, Taiguara, Cláudia Rallo Medori, Luiz Carlos Sá, Herivelto Martins, Miltinho, Maria Bethânia, Gal Costa, Nana Caymmi, Maysa, Renato Teixeira, Roberto Carlos, Erasmo Carlos, Marília Medalha, Toquinho, Pixinguinha, Rita Lee, Elza Soares, Ronnie Von, Fernando Lobo, Victor Martins, Hermínio Bello de Carvalho, Tom Zé, Paulo César Pinheiro, Egberto Gismonti, Wagner Tiso, Fernando Brant, Beth Carvalho, Joyce, Martinho da Vila, Ivan Lins, Eduardo Gudin, Moraes Moreira, Luiz Gonzaga Jr. (Gonzaguinha), Lupicínio Rodrigues, Adoniran Barbosa, Maria Creusa, Marlene, Antônio Marcos, Os Mutantes, Os Novos Baianos, Originais do Samba, os grupos vocais (como Os Cariocas, Quarteto em Cy, MPB 4), dentre muitos outros.

Nos festivais realizados pela TV Globo, ocorridos principalmente no ginásio do Maracanãzinho na cidade do Rio de Janeiro, participaram uma lista de expressivos compositores e intérpretes da música popular brasileira. Alguns nomes de jovens consagrados ou a despontarem através dos festivais, assim como de veteranos profissionais das décadas anteriores, tais como: Pixinguinha, Chico Buarque de Hollanda, Milton Nascimento, Fernando Brant, Geraldo Vandré, Toninho Horta, Radamés Gnattali, Arthur Verocai, Caetano Veloso, Antônio Carlos Jobim, João Donato, José Ednardo, Alceu Valença, Aldir Blanc, Márcio Borges, Moreira da Silva, Nelson Ângelo, Beto Guedes, Jorge Ben, Wanderléa, Sérgio Sampaio, Sérgio Mendes, César Costa Filho, Zé Rodrix, Gutemberg Guarabira, Antônio Carlos e Jocaifi, Danilo Caymmi, Agostinho dos Santos, Hermeto Paschoal, Raimundo Fagner, Raul Seixas, Maria Alcina, Rildo Hora, Ruy Mauriti, Rolando Boldrin, Antônio Carlos Belchior, Oswaldo Montenegro, Jackson do Pandeiro, Geraldo Azevedo, os grupos (como o Golden Boys, Som Imaginário, O Terço), dentre muitos outros.

O ano de 1972 se caracteriza musicalmente pelo encerramento do grande ciclo dos festivais da canção televisionados e de grande repercussão nacional. Mello (2003) analisa o relevante papel dos festivais como espaço de resistência à ditadura militar, inclusive apontando a pressão dos censores especialmente no VII Festival Internacional da Canção realizado pela TV Globo em 1972, como determinante para o término dos festivais. O autor (idem) destaca a destituição do jurado nacional, inclusive da presidente do júri a cantora Nara Leão, devido à determinação do governo militar. Além disso, ressalta a reflexão do psicanalista e teatrólogo Roberto Freire (também participante do júri afastado no VII FIC em 1972 e violentamente agredido por policiais ao tentar ler um manifesto contra a destituição do júri nacional):

Os festivais (...) têm um significado de um fato histórico com uma importância bem superior ao que se imagina. Os jovens não sabem que Chico Buarque nasceu num festival e é preciso que eles saibam a força que isso teve, qual a luta, única no mundo, para se operar essa revolução na música popular brasileira. Sinto que no Brasil os fatos acontecem e a história só registra o que interessa ao poder. É muito triste. Os jovens universitários precisam saber que foram universitários brasileiros que derrubaram a ditadura. Não foram os operários que vieram muito depois. Os estudantes lutaram permanentemente contra a ditadura (...) (MELLO, 2003, p.434-435).

Vale ainda destacar que a “Era dos Festivais” não ocorreu somente em algumas das principais cidades do Brasil. As décadas de sessenta e setenta caracterizaram-se pela realização de festivais da canção em diferentes cidades localizadas em vários estados do



país. Mello (2003) descreve a existência de festivais de: “Música Popular Brasileira”, “Samba”, “Músicas de Carnaval”, “Canção”, “Estudantil de Música Popular”, “Universitário de Música Popular”, “Fluminense Da Canção”, “Festival de MPB”, dentre outras nomenclaturas. Inclusive o autor (idem) cita alguns desses festivais e a sua abrangência até o início dos anos 2000, com a participação de artistas consagrados ou menos conhecidos da música popular brasileira: na cidade de Juiz de Fora (MG), de 1968 até 1980, com a participação de compositores consagrados tais como, Zé Rodrix, Milton Nascimento, Martinho da Vila, Taiguara, Paulinho da Viola, Toninho Horta, dentre outros; em Avaré (SP), de 1983 até 2002, com a participação de compositores consagrados em uma geração posterior, tais como Lenine, Fátima Guedes, Zeca Baleiro, Jorge Vercílio, Chico César, dentre outros; no município de Santa Rosa (RS), de 1983 até 2002, com a participação de compositores já reconhecidos nacionalmente como Renato Teixeira, Paulo César Pinheiro e de outros conhecidos em suas regiões; cidade de Boa Esperança (MG) de 1971 até 2002, com a participação de Sueli Costa, Celso Adolfo, dentre muitos outros conhecidos nacionalmente ou em suas regiões de origem; no município de Cascavel (PR), de 1971 até 2002; em São José do Rio Pardo (SP), de 1984 até 2002; e dezenas de outros festivais de música popular realizados no país inspirados nos grandes festivais televisionados, especialmente nos anos sessenta e setenta.

Nos anos dos grandes festivais da canção a televisão se tornou o principal meio de comunicação do país. O rádio continuou a ter a sua importância, mas de acordo com Martins (2015 b) com a chegada dos satélites de comunicação na virada dos anos setenta e a formação das redes nacionais, assim como o acesso da população aos aparelhos de televisão, tal veículo de comunicação passou a ter o predomínio na audiência. Nesse sentido, a televisão se transformou também na principal plataforma de difusão e de lançamento da indústria fonográfica. Segundo o autor (idem), as transformações na indústria fonográfica brasileira, como a introdução do disco de vinil, a melhoria das condições técnicas de produção e o barateamento dos discos, contribuíram para o crescimento da indústria fonográfica nesse período. A junção desses fatores colaborou para a pujança da música popular brasileira e a sua divulgação através dos diferentes programas e festivais da canção exibidos pelas emissoras de televisão. A partir de então, Martins (idem) também se refere à importância desse momento para a definição de uma música popular brasileira moderna, identificada como “MPB”:

Novos estilos de composição, harmonização e interpretação foram criados. Influências internacionais foram absorvidas. Outras matrizes regionais vieram incorporar-se ao caldeirão musical do país. Assim, Rio de Janeiro e São Paulo, tradicionais centros produtores de música, passaram a dividir espaço com Gil e Caetano da Bahia, Milton Nascimento e o Clube da Esquina, de Minas Gerais, o pessoal do Ceará e os novos talentos de Pernambuco, da Paraíba e do Rio Grande do Sul (p. 32-33).

No intuito de ilustrar alguns dos relevantes movimentos ou gêneros musicais provenientes desse período identificado como a “Era dos Festivais”, vale destacar um dos mais significativos para os valores estéticos musicais e culturais do país: o tropicalismo. Do III Festival da Música Popular Brasileira, realizado pela TV Record em 1967, participaram os compositores Caetano Veloso e Gilberto Gil, que marcariam o movimento tropicalista, a partir das canções “Alegria, Alegria” (autoria de Caetano Veloso, tendo obtido o quarto lugar no festival) e “Domingo no Parque” (autoria de Gilberto Gil, que obteve o segundo lugar no festival). Essa canção de Caetano Veloso, que se tornou uma espécie de manifesto precursor do movimento, deu projeção nacional ao compositor e o aproximou dos poetas concretistas paulistas Augusto de Campos e Décio Pignatari. O Tropicalismo, no âmbito musical, traz importantes inovações nas letras e nas melodias, apresenta a contraposição entre o moderno e o arcaico, o nacional e o estrangeiro, o rústico e o industrializado, a linguagem metafórica e o humor crítico (CALDAS, 1989). Ademais, a canção “Alegria, Alegria” apresentava uma ruptura com preconceitos musicais na época, com o uso da guitarra elétrica e o universo do rock. Já na canção “Domingo no Parque”, Gilberto Gil e o grupo participante do movimento “Os Mutantes” a interpretam com um arranjo de vanguarda do maestro Rogério Duprat, anunciando os sons da orquestra e das guitarras elétricas articulados com o berimbau, a capoeira e a possíveis ruídos de um parque de diversão. O disco lançado em 1968 intitulado *Tropicália* ou *Panis et Circensis* é considerado o disco emblemático do movimento, com a participação do grupo “Os Mutantes” e de outros membros do movimento, como a cantora Gal Costa e os compositores Tom Zé, Torquato Neto e Capinam, tendo a canção “Tropicália” (de Caetano Veloso) como destaque: “O disco manifesto, como foi apelidado pela crítica, era um mosaico sonoro reunindo gêneros, tradições poéticas, alegorias, ideologias, na expressão da ‘geleia geral brasileira’ (NAPOLITANO, 2002, p.68). O tropicalismo, como movimento musical, foi breve devido às prisões de Caetano Veloso e Gilberto Gil pela ditadura militar no final de 1968 e o posterior exílio dos compositores no ano seguinte para a Inglaterra.

No início da década de 1960, um outro importante movimento musical se delineou no país, no estado de Minas Gerais, especialmente em sua capital Belo Horizonte. Um grupo de expressivos músicos e compositores, conhecidos como o “grupo de mineiros”, que seriam identificados como o “Clube da Esquina”. Entre seus integrantes, podemos destacar o cantor e compositor Milton Nascimento, o líder do grupo, o maestro e compositor Wagner Tiso (ambos oriundos da cidade mineira de Três Pontas), os compositores e músicos Fernando Brant, os irmãos Márcio Borges e Lô Borges, Beto Guedes, Toninho Horta, Nelson Ângelo, Tavinho Moura, Robertinho Silva, Novelli, Nivaldo Ornelas, Murilo Antunes, o fluminense da cidade de Niterói, Ronaldo Bastos, dentre outros que participaram do movimento musical. Milton Nascimento se tornou conhecido nacionalmente no II Festival Internacional da Canção Popular, realizado em 1967 pela TV Globo e Secretaria de Turismo da Guanabara. Ele apresentou três canções de sua autoria, sendo que “Morro Velho” (que também interpretou) ficou em sétimo lugar e a canção “Travessia” (de sua autoria com Fernando Brant) em segundo lugar, tendo recebido também o prêmio de melhor intérprete do festival (MELLO, 2003). A canção “Travessia”, que se tornou um dos grandes sucessos da música popular brasileira, qualificada como uma “toada que vem de minas” (SEVERIANO e MELLO, 1999), anunciava a originalidade dos mineiros, pois não se enquadrava como samba canção, como bossa nova ou como tropicalismo musical. Ademais, “Travessia” alcança um percurso de inúmeras gravações com cantores e instrumentistas consagrados no Brasil e no exterior, além de possibilitar o início de muitas viagens, apresentações e gravações de Milton Nascimento nos Estados Unidos e em outros países.

A primeira vez que a expressão “Clube da Esquina” aparece em gravações é no disco “Milton”, em 1970, dando nome a uma das canções do disco, de autoria de Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio Borges. Em 1972, Milton Nascimento reúne seus amigos e parceiros musicais e gravam o disco duplo intitulado “Clube da Esquina”, pela gravadora Emi-Odeon. O nome “Clube da Esquina” segundo seus principais integrantes se originou da história de amizade do grupo, pois na esquina de uma calçada no bairro de Santa Tereza na cidade de Belo Horizonte, ainda muito jovens costumavam se reunir para tocar violão, cantar, “bater papo” em rodas de violão, um ponto de encontro para amigos espontaneamente trocarem suas afinidades e parcerias em criativas canções (GARCIA, 2012). O álbum, elogiado pela crítica musical, alcançou lugar de destaque até os dias atuais no cancionário da moderna música popular brasileira. As inovações harmônicas,

melódicas e rítmicas caracterizaram a produção musical do grupo, as composições transitam pela cultura regional mineira, como as congadas e folias de reis, pelos gêneros da música popular brasileira, com influências do *rock*, do *jazz* e de sonoridades latino-americanas. Nesse álbum, como em outros discos de integrantes do movimento, estão presentes várias canções com letras de conteúdos contestatórios à ditadura militar vigente no país nesse período (CARVALHO, 2017; DINIZ, 2012). Na visão de Borém e Lopes (2014) as canções “Novena”, “Crença” e “Gira Girou”, do início da carreira dos compositores Milton Nascimento e Márcio Borges, manifestam a variedade de influências e de hibridismo musicais presentes nessas canções e que irão caracterizar um dos traços estilísticos do movimento do Clube da Esquina: “a música religiosa da tradição católica, a música da tradição africana no Brasil, o folclore, a canção popular vocal, o *rock*, o *jazz*, a música instrumental experimental, a música erudita, entre outros” (idem, p.29).

Em 1978 os integrantes do movimento se reúnem novamente e é lançado o álbum “Clube da Esquina 2” (também pela gravadora Emi-Odeon). Tal álbum (com dois LPs) consolida o movimento musical e tem a participação de convidados especiais como a cantora Elis Regina, os compositores Chico Buarque de Holanda, Flávio Venturini, dentre outros; além de parcerias inusitadas em composições, como na poesia “Canção Amiga” de Carlos Drummond de Andrade (musicada por Milton Nascimento). Nas gravações do álbum participaram, como instrumentistas, integrantes de coro ou orquestradores, 181 pessoas e também o coral Canarinhos de Petrópolis (DOLORES, 2006). A partir desse momento, os compositores, instrumentistas e arranjadores participantes do movimento “Clube da Esquina” influenciarão definitivamente a moderna música popular brasileira e seguirão suas exitosas carreiras individuais no país. Alguns, como Milton Nascimento, Wagner Tiso e Toninho Horta, terão expressivo êxito também no exterior. Vale, ainda, ressaltar que a obra de Milton Nascimento recebeu diversas premiações tanto no Brasil como no exterior, tendo sido algumas vezes indicada ao mais prestigioso prêmio musical dos Estados Unidos, o *Grammy Awards*, que venceu em 1998, na categoria de “Melhor Álbum de Música do Mundo”, com o disco “Nascimento”.

Outro grupo representativo da música popular brasileira, que se delineou a partir da década de sessenta, intensificando-se nas décadas seguintes, foi o formado pelos compositores e músicos oriundos dos estados da região nordeste do Brasil. Esses artistas de diferentes estados e estilos musicais não se caracterizaram necessariamente como

participantes de um mesmo movimento musical, como os tropicalistas e os integrantes do Clube da Esquina. A principal afinidade desses compositores, cantores e instrumentistas era a possibilidade de se estabelecerem profissionalmente no promissor mercado fonográfico concentrado nos grandes centros urbanos das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Traziam um fértil repertório de ritmos e gêneros do nordeste, tais como o maracatu, frevo, baião, xaxado, xote, coco, embolada, dentre outros. De acordo com Haudenschild (2016), tais artistas vivenciaram uma experiência diaspórica devido ao trânsito físico e de mundos culturais do “sertão” para a “metrópole”, o que considera determinante para as elaborações criativas presentes em suas obras. O autor (idem) ilustra sua análise descrevendo três gerações de compositores nordestinos que expressam tal legado poético-musical no repertório de suas canções a partir da década de 1940. A primeira geração seria a dos compositores que chegaram no Rio de Janeiro nas décadas de 1940 e 1950: o baiano Dorival Caymmi; os pernambucanos Luiz Gonzaga e Dominguinhos; os paraibanos Jackson do Pandeiro e Sivuca; o maranhense João do Vale. A segunda geração migratória, na década de 1960, foi constituída pelos compositores como o paraibano Geraldo Vandré, o piauiense Torquato Neto, os baianos Tom Zé, Gilberto Gil, Caetano Veloso, José Carlos Capinam, dentre outros. Na década de 1970, uma terceira geração migratória formada pelos seguintes compositores: os pernambucanos Alceu Valença, Geraldo Azevedo, Oswaldo Lenine; os cearenses Raimundo Fagner, Antônio Carlos Belchior, José Ednardo; os paraibanos Zé Ramalho e Vital Farias; o piauiense Djavan Caetano Viana; o baiano Moraes Moreira, dentre muitos outros, inclusive a cantora e atriz paraibana Elba Ramalho.

As gerações dos compositores, instrumentistas e cantores da música popular brasileira, oriundos especialmente das décadas de sessenta e setenta, seguiram suas carreiras musicais nacionalmente nas décadas seguintes. Napolitano (2002) analisa que a MPB dos anos sessenta e dos anos setenta exprime uma síntese das diversas tradições estéticas, dos movimentos culturais e de tempos históricos presentes na sociedade brasileira. Assim, tal efervescência e amálgama cultural expressam o que se delineou na MPB nesse período e o que viria a se consolidar nas décadas seguintes. No que concerne às tradições estéticas, a combinação entre a cultura popular e a erudita, a cultura popular e a cultura de massas; no âmbito dos movimentos culturais, a polarização entre o nacional e o estrangeiro, o local e o global, o rural e o urbano, o circuito universitário e as

vanguardas culturais; como um reflexo dos tempos históricos e percursos políticos, econômicos e socioculturais presentes no país ao longo do século XX.

Wisnik (2004) reflete sobre a convivência entre dois modos de produção antagônicos nos anos sessenta e setenta no século XX no Brasil, no que tange à música popular. Por um lado, o modo de produção industrial que se ampliou especialmente na década de setenta com as gravadoras fonográficas, o rádio e a televisão. Por outro lado, o que denominou como artesanal, isto é, o processo de criação dos compositores, com suas poesias, musicalidades, melodias e harmonias repletas de singularidades e inovações. Vale ainda destacar que a música popular brasileira atravessou esse período de uma forma pungente, respondendo com lirismo poético e melodiosas canções à repressão política do país nos tempos sombrios, inclusive com trocadilhos e letras satíricas a fim de driblar os ditames da censura.

Um aspecto relevante para a compreensão da fecundidade criativa da música popular brasileira nesse período refere-se à liberdade que os artistas tiveram para o processo de elaboração de suas canções e obras musicais, no que concerne à indústria fonográfica. Midani (2008)<sup>12</sup> salienta que, até meados dos anos oitenta, na segunda metade do século XX, a política das gravadoras da indústria fonográfica era de contratar os artistas com base no talento musical e na capacidade poética e criativa dos compositores, instrumentistas e cantores. Entretanto, esses valores foram se modificando devido ao grande crescimento do mercado mundial da indústria fonográfica na década de setenta, o que ocasionou a compra de todas as companhias independentes de disco pelos conglomerados da comunicação. Dessa forma, a dinâmica de se lançar um artista e o processo natural de conhecimento do público com suas canções, seu carisma e talento, a aproximação do artista e sua obra gerando progressivamente um relacionamento íntimo e duradouro com o seu público vai sendo substituído pelos lucros instantâneos exigidos pelos conglomerados da indústria fonográfica.

---

<sup>12</sup> André Midani é considerado um dos principais executivos da indústria fonográfica no Brasil, tendo trabalhado em várias companhias como na Emi-Odeon, Imperial Discos, a Capitol Records, a Companhia Brasileira de Discos (filial da Phonogram) e na Warner Music. Atuou por mais de cinquenta anos nessa área, mas especialmente nas décadas de sessenta, setenta e oitenta, teve uma participação decisiva no lançamento fonográfico de importantes movimentos como a bossa nova, o tropicalismo, o rock nacional e na contratação de dezenas de artistas da música popular brasileira, tais como: Elis Regina, Tom Jobim, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Chico Buarque, Gal Costa, Tim Maia, Luiz Melodia, Hermeto Paschoal, Belchior, dentre muitos outros (MIDANI, 2008).

No intuito de ilustrar tal análise Midani (2008) relata o início do surgimento das fórmulas de se fazer sucesso a partir da efemeridade de um *hit*, ou seja, o deslocamento da canção e de seu artesão artista para a produção de uma canção visando estritamente a sua adequação às regras impostas para a alta lucratividade e massificação. Nesse sentido, o autor (idem) exemplifica com situações ocorridas em estações de TV australiana e inglesa:

Uma estação de TV, associada a uma gravadora local, lançou um concurso semanal, em horário nobre, com a proposta de descobrir três meninas lindas e três rapazes bonitões para formar um grupo pop. Os seis vencedores aprenderam a dançar, a se vestir e, finalmente, a cantar... Canções foram escritas especialmente para eles. Melodias fáceis de cantar e de lembrar, com letras suficientemente melosas. Após meses de ensaio, o grupo foi para o estúdio, vídeo clipes *sexy* foram filmados, histórias foram publicadas por toda a Austrália e o álbum promovido pela TV se transformou em um sucesso estrondoso. A TV inglesa foi a primeira a adotar esse fenômeno. Comprou dos australianos a franquia do projeto e o sucesso se repetiu. A gravadora lançou no mercado as Spice Girls e muitos outros grupos que não tiveram a mesma sorte (p. 217).

No intento de ressaltar a forma criativa delineada ao longo do percurso de surgimento e definição dos gêneros da música popular brasileira, recorreremos a Tinhorão (1986), quando descreve a carreira do compositor e cantor paulista Raul Torres, que na década de 1930, teve a plena liberdade para gravar na fábrica de disco Odeon o que quisesse, possibilitando ao artista experimentar as modas-de-viola, os cateretês, as toadas, as batucadas, emboladas e maracatus nordestinos. Nessa perspectiva, quanto maior o sucesso, mais liberdade o artista conquistava para se firmar no meio artístico e comercial. De forma semelhante, os gêneros surgidos ao longo dessa década e nos próximos anos do século XX, especialmente até o início dos anos oitenta, tiveram o apoio para o registro e divulgação pela indústria cultural e fonográfica: o samba e as suas múltiplas variações, o choro, o frevo, o baião, dentre outros ritmos e estilos até a chegada da bossa nova, os festivais da canção, o tropicalismo e outros importantes movimentos e gêneros que marcaram a história da música popular brasileira.

No próximo item do capítulo iremos analisar as influências da indústria cultural e fonográfica na música popular brasileira, especialmente a partir da década de 1990. Assim como a importância de se inserir no currículo escolar a diversidade criativa, histórica e original da música popular brasileira.

### 3.3 IMPASSES E DESAFIOS PARA A “MPB” NA VIRADA DO SÉCULO XX: SOBRE QUAL “MPB” ESTAMOS NOS REFERINDO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO EDUCANDO NA ESCOLA

No final do século XX se acentua o processo de globalização econômica e mundialização cultural, ocasionando profundas transformações para a indústria fonográfica e cultural. A década de 1970 se caracterizou como um período de grande relevância para a música popular brasileira, em que a variedade e qualidade das obras musicais de diferentes compositores, cantores e instrumentistas puderam participar ativamente no processo de elaboração, produção e difusão do mercado fonográfico. Entretanto, especialmente na década de 1990, a música popular brasileira (identificada como MPB nas décadas anteriores) foi sendo excluída da grande indústria fonográfica e cultural, que passou a privilegiar outros gêneros e estilos musicais. Dias (2008), Fenerick (2008), Melon (2014), Midani (2008) e Vicente (2006) analisam tal processo de mudanças globalizadas e empresariais na indústria fonográfica, assim como as suas consequências para a música popular brasileira.

Na visão de Dias (2008), as grandes empresas se reestruturaram a fim de se adequarem à globalização econômica e constituírem-se em grandes oligopólios. A indústria fonográfica caracteriza-se como uma das atividades mais expressivas desse movimento de transnacionalização. No setor fonográfico, o mais importante é o controle dos canais de distribuição e o acesso à mídia, ou seja, uma “política de difusão, que implica em acesso à televisão, ao rádio, revistas e jornais, assim como um investimento importante em propaganda e *marketing* (...)” (p.13). A autora salienta um aspecto importante nas questões relativas à difusão das mercadorias musicais nesse contexto da cultura mundializada, a falsa impressão de que o sucesso na vendagem das músicas é resultado natural do arbítrio do público; no entanto, um produto musical é vendido de acordo com a intensidade e o alcance da difusão das estratégias mercadológicas e de publicidade. Dependendo dessas estratégias e do alcance das mesmas, definidas pelas leis do mercado, ocorrerá a compra, o consumo aleatório e muitas vezes compulsório da escuta de uma canção. Nesse sentido, o consumo dessa canção está submetido a tal processo de difusão nos diferentes meios midiáticos (na década de 1990, se concentravam



principalmente na televisão, no rádio, no cinema, na publicidade, dentre outros) de forma intensa e simultânea<sup>13</sup>.

Dessa forma, a música popular brasileira (MPB) foi se distanciando desses oligopólios midiáticos que passaram a priorizar cantores, grupos e estilos musicais como, por exemplo, o grupo É o Tchan (pela gravadora PolyGram), na época com vendagem de 1,8 milhão de discos. Os gêneros de duplas sertanejas<sup>14</sup>, de axé baiano como o grupo “É o Tchan” e de pagodes se tornaram os ritmos populares de sucesso, distanciando cada vez mais a obra musical de seus compositores e definindo a fórmula do sucesso daí em diante para as músicas sob o crivo da repetição e do padrão estritamente mercadológico. Wisnik (2004) assim comenta tal dinâmica da indústria cultural e seus efeitos sob os “produtos da arte”:

Especialistas europeus e críticos da chamada “cultura de massas” afirmam que a implantação da indústria cultural imprime nos “produtos da arte” a marca da repetição e da estandardização, suprime a margem de operação estética pessoal, ao mesmo tempo que programa mercadologicamente a imagem individual do artista (p.169).

Midani (2008), ao analisar esse período e comentar algumas consequências provenientes das mudanças nos conglomerados da indústria fonográfica, ressalta que as gravadoras passaram a ser dirigidas por profissionais estritamente tecnocratas e distantes do universo e conhecimentos musicais. Os artistas compositores, instrumentistas e cantores da música popular brasileira não encontraram mais interlocutores nesses gestores tecnocratas para a difusão de suas obras e carreiras musicais. Além disso, o sucesso efêmero da canção se tornou mais importante do que a identificação e o reconhecimento do público com o artista, suas composições e obra musical. Vicente (2006) descreve que, desde o final dos anos de 1980, a grande indústria fonográfica se distanciou dos gêneros identificados como a MPB e o rock nacional. Losso (2016) destaca que, já nesse período da década de 1980, a censura estética oriunda da globalização neoliberal dificultava a possibilidade de se lançar discos mais criativos até chegar a ser definitivamente impedido na década seguinte:

---

<sup>13</sup> Nesse processo faz-se necessário ressaltar uma prática antiga, mas difundida especialmente nessa época: o “jabaculé” ou “jabá”. Uma prática própria da indústria cultural (mas nem sempre claramente assumida) em que as gravadoras fonográficas pagam quantias volumosas para as rádios e os programas de televisão executarem as músicas dos seus artistas a fim de se tornarem hits de sucesso.

<sup>14</sup> Esses novos estilos musicais, oriundos especialmente a partir da década de 1990, se caracterizam como movimentos produzidos pela grande indústria fonográfica e midiática. Sendo assim, gêneros tradicionais da música popular brasileira como a música caipira (transformada em sertaneja), como também o pagode e o samba de roda (que virou axé-music) (BURNETT, 2008).

(...) a mentalidade tecnocrática foi se estendendo a tal ponto que, em meados dos anos 90, o espaço que ainda restava para letras de Renato Russo e Cazuza foi integralmente suplantado por cantores e bandas produzidos artificialmente pelas gravadoras, feitos sob medida para o máximo sucesso” (p.161).

Por fim, na década de 1990 se delineou uma alternativa para a música popular brasileira (MPB) diante da exclusão da grande maioria de seus artistas dos oligopólios fonográficos e midiáticos. Tais artistas migraram para pequenas gravadoras independentes como a Biscoito Fino, Kuarup, Lumiar, Velas, dentre outras. Vicente (2006) assim descreve esse contexto: “Assim, em 1991, nomes como ‘Tim Maia, Tetê Espíndula, Quarteto em Cy, Belchior, Guinga, Hélio Delmiro e Vinícius Cantuária... só conseguiram gravar bancando o próprio trabalho” (p.9).

Ademais, os novos recursos tecnológicos especialmente a partir do ano 2000, como a internet e o meio digital, possibilitaram a facilidade de os artistas poderem gravar seus discos sem necessariamente terem que recorrer a gravadoras. Por outro lado, as gravadoras da grande indústria fonográfica permaneceram com o controle das atividades de distribuição e divulgação (MELON, 2014). Na análise do autor (idem), a indústria fonográfica continua com uma efetiva participação nos meios de comunicação como a televisão, rádios, internet, telefonia, dentre outros. Sendo assim, o sucesso de uma música se mantém condicionado a um amplo investimento das grandes gravadoras nos programas da indústria cultural, tais como de entrevistas, telenovelas, shows, ou seja, nos diversos programas de comunicação e meios digitais. Nessa perspectiva, música e publicidade estão cada vez mais afins e atreladas a um padrão estético que responda à linguagem do mercado globalizado. Portanto, o padrão selecionado pela indústria fonográfica e cultural refere-se a gêneros locais que adquirem uma uniformização estética, musicalmente repetitiva e que atendam a fórmulas semelhantes às utilizadas pelos artistas do mercado globalizado. No sentido de ilustrar tal assertiva Fenerick (2008) assim analisa:

(...) falar a língua do mercado globalizado vem se caracterizando em explorar as diferenças locais para que elas não apareçam como sendo muito distintas do todo. Trata-se apenas de “vestir o diferente com uma roupa conhecida”<sup>15</sup>. E a linguagem da música pop (arranjos, dicções, posturas de palco etc.) vem se prestando muito bem a esse serviço, seja no sertanejo, no axé, no pagode ou em qualquer outro gênero *made in Brazil* (p.138).

---

<sup>15</sup> Citado por DIAS, Márcia. Os Donos da Voz: indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 125.

A partir da explanação dos percursos trilhados pela música popular brasileira ao longo do século XX e da sua relação com a indústria fonográfica e cultural, faz-se necessário explicitar sobre qual definição de MPB estamos nos referindo nesta tese e da sua importância para a educação escolar. Consideramos música popular brasileira (MPB) todos os gêneros e movimentos surgidos no país nesse longo período, desde as suas raízes mais tradicionais (como por exemplo, o samba, o choro, o baião) aos gêneros e movimentos mais recentes como a bossa nova, o tropicalismo, a geração oriunda dos Festivais da Canção, os mineiros do Clube da Esquina, os cancionistas nordestinos, dentre outros afins. Os compositores e canções que situam suas obras e carreiras permeadas pela criatividade, como expressões da arte e não como mercadorias oriundas da standardização estabelecida pela indústria cultural.

Ulhôa (2002) reflete que a categoria denominada como MPB é proveniente das gerações ligadas a um projeto de modernização da música popular brasileira, especialmente a geração da década de 1960. A autora destaca que tal categoria é eclética, não identificando necessariamente um ritmo específico, mas a uma postura estética e que todos esses artistas da MPB conquistaram prestígio por esse posicionamento estético. Vale lembrar que a música popular brasileira (MPB) alcançou reconhecimento e sucesso nas diferentes classes sociais, com artistas que, mesmo se relacionando com a grande indústria fonográfica e cultural, mantiveram sua autonomia criativa e estética para a elaboração de suas obras e definição de suas carreiras musicais.

Outro aspecto relevante a ressaltar é a potência e grande diversidade nas canções da MPB, onde o país se via representado na sua multiplicidade de gêneros e criatividade oriundos especialmente da cultura popular ou amalgamados com a cultura erudita. Entretanto, Burnett (2008) realiza uma instigante provocação ao refletir que o Brasil atualmente se assemelha ao mundo capitalista global no que concerne a sua vulnerabilidade e padronização musical, nesse sentido nos tornamos indistinguíveis de outros povos:

O resultado mais visível desse processo irreversível, no qual estamos irremediavelmente inseridos, é que nos transformamos num país em que parece em muitos momentos repudiar a si próprio, através da negação das suas próprias diferenças. Estamos falando da música popular brasileira (idem, p.105).

Nos últimos anos, aquilo que nos diferencia e identifica, a efervescência sociocultural, política e estética presentes no amplo e criativo cancionário nacional têm

sido preteridos de forma sistemática. O antropólogo Darcy Ribeiro em sua obra “O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil” (1995), já alertava sobre esse processo de distanciamento da indústria cultural e de seus inúmeros meios de comunicação cultural das artes populares do país : “Nós que sempre fomos criativos nas artes populares e de tudo que estivesse ao alcance do povo-massa, nos vemos hoje mais ameaçados do que nunca de perder essa criatividade em benefício de uma universalização de qualidade duvidosa” (idem, p.263).

No que concerne à música popular brasileira, o desprestígio da MPB pela indústria cultural e a grande visibilidade de estilos musicais volúveis, produzidos por essa indústria midiática, manifestam que tais estilos se distanciam das canções que durante décadas representaram e interpretaram o país com seus poetas cantores e suas obras atemporais. Nesse sentido, um país, que não se reconhece em sua memória e fecunda diversidade musical e poética, tende a se distanciar cada vez mais de si mesmo e de sua identidade. Báez (2010), conforme destacamos no capítulo um desta tese, nos remete a instigante reflexão de que é a memória que nos torna humanos e que sem memória a identidade é uma ilusão, pois o esquecimento é uma maneira de romper o laço da identidade.

Sendo assim, a educação escolar tem um relevante papel na realização da cultura como memória viva (Forquin, 1993). No caso em estudo nesta tese, a música popular brasileira (MPB), como uma das mais significativas expressões da memória cultural do país, pode contribuir de maneira determinante para ampliar a formação cultural e identitária dos educandos. Partimos da premissa de que a MPB pode possibilitar a realização de importantes experiências intelectuais e estéticas para o desenvolvimento humano e emancipatório do educando.

Conforme salientamos anteriormente no capítulo dois, a indústria cultural realiza uma semiformação (ADORNO, 2010), onde a cultura é convertida em mercadoria, bloqueando a experiência formativa no sentido emancipatório. Vale salientar o papel da educação escolar na formação de consumidores culturais autônomos que assegure musicalmente uma experiência estética ampla e democraticamente diversificada, com uma escuta mais sensível e elaborada intelectualmente. Nessa premissa, assegurar ao educando uma educação musical intercultural (SNYDERS, 2008), em que se apresente a multiplicidade de gêneros, movimentos, melodias, harmonias e poesias presentes nas canções da música popular brasileira (MPB) possibilitará a passagem de uma escuta além do sucesso momentâneo, moldado geralmente por uma escuta passiva e desconcentrada.

A escola possui o importante papel no âmbito da educação estético e musical de assegurar ao educando conhecimentos e experiências significativas a fim de passar da condição de “ouvinte do entretenimento” para “bom ouvinte” (ADORNO, 2011), ou seja, um ouvinte com criticidade, autonomia e possuidor de uma apreciação musical intelectual e cognoscente.

Ademais, a escola como instituição democratizadora da educação e da cultura deve realizar uma formação de qualidade que promova a todos o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, estéticas individuais e sociais. Nessa perspectiva, a música popular brasileira (MPB) apresenta uma vigorosa pluralidade e qualidade estético-cultural que não pode ser negada às novas gerações, que estão majoritariamente submetidas a um repertório com padrões musicais oriundos e tutelados pela indústria fonográfica e cultural, em consonância com os interesses econômicos e os valores mercadológicos. Losso (2016) estabelece instigante questionamento desse contexto no que concerne ao posicionamento da crítica musical realizada pela mídia, como também pelo meio acadêmico: “a crítica musical, espalhada pela imprensa e pela universidade, desfocou, diluiu ou negou o problema da qualidade estética com uma traiçoeira mistura de relativizações culturalistas e simpatia cínica pelos vencedores do mercado” (p.163).

Por fim, consideramos que a música popular brasileira (MPB) pode contribuir culturalmente com uma educação escolar democrática, cidadã e emancipatória. No próximo capítulo iremos delinear os caminhos metodológicos percorridos neste estudo que possibilitaram a realização da pesquisa empírica, a ser apresentada com os resultados e análises no capítulo cinco.

## 4. CAMINHOS DA PESQUISA

A partir da explanação nos capítulos anteriores do referencial teórico e conceitual, como também da problematização e dos objetivos deste estudo, faz-se necessário apresentar a metodologia utilizada para a realização da pesquisa de campo. A metodologia escolhida está alinhada ao referencial teórico exposto e aos objetivos descritos, recorrendo-se à abordagem qualitativa por considerá-la mais apropriada à compreensão da ação humana e de sua subjetividade. Nesse sentido, a fim de se buscar uma melhor compreensão da problemática em estudo nesta tese, se realizou uma pesquisa de campo em escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de Barra Mansa, visando analisar como a música popular brasileira (MPB) está inserida no espaço escolar.

### 4.1 DELINEANDO O OBJETO DE ESTUDO: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Vale ressaltar a promulgação da Lei nº 13.278/2016, que reafirma a música como uma das linguagens do ensino da arte, no componente curricular obrigatório da educação básica. Tal lei suscita uma série de questões a serem analisadas no ambiente escolar, especialmente porque até então essa temática limitava-se a ser debatida pelos profissionais ligados à área específica de educação musical. Entretanto, essas questões não deveriam limitar-se somente à análise e aos posicionamentos dos profissionais de educação musical, porque também são pertinentes aos profissionais das outras áreas de conhecimento que atuam no espaço escolar. Questões, tais como: Qual o ensino de música que se pretende? Quais conteúdos serão enfocados? Com qual finalidade e concepção de educação? Nesse contexto, acrescenta-se a questão central desta tese: Como a música popular brasileira (MPB) insere-se na atual proposta de educação musical obrigatória nas escolas?

No intuito de realizar um estudo empírico sobre esta temática e questões, efetivou-se uma pesquisa em escolas de ensino fundamental que desenvolvem a educação musical. Tais escolas pertencem à rede pública municipal de ensino de Barra Mansa, no estado do Rio de Janeiro, que desde o ano de 2003 passou a implementar o “Projeto Música nas Escolas”. Atualmente, este projeto atende a todas as escolas de educação infantil e ensino

fundamental, o que abrange cerca de dezoito mil e quatrocentos alunos da rede pública municipal de ensino de Barra Mansa. Entretanto, o Projeto alcança também cinco unidades escolares da rede pública estadual de ensino de Barra Mansa, sendo assim abrange ao todo cerca de vinte e dois mil alunos. Nos colégios da rede estadual de ensino, o projeto fornece às unidades escolares os profissionais da área da música e em contrapartida, as mesmas se responsabilizam com a aquisição dos instrumentos musicais.

O Projeto iniciou-se no ano de 2003, na gestão do então prefeito municipal de Barra Mansa Roosevelt Brasil Fonseca, sob a idealização do maestro Vantuil de Souza Junior. O prefeito de época solicitou ao maestro, atual diretor artístico do Projeto, que coordenasse a implementação de um processo de formação musical na cidade, o que foi idealizado para se realizar nas escolas do município, através do Projeto intitulado “Música nas Escolas de Barra Mansa”. Desde o seu início, o mesmo é mantido pela Prefeitura municipal de Barra Mansa, numa ação conjunta da Secretaria Municipal de Educação e da Fundação de Cultura do município. Entretanto, no que concerne a sua gestão administrativa, é realizada por uma entidade sem fins lucrativos, a Associação da Orquestra Sinfônica de Barra Mansa. Tal associação possibilita a captação de recursos de empresas privadas para o Projeto, como por exemplo, o patrocínio da concessionária rodoviária CCR Nova Dutra, através da Lei Federal de Incentivo à Cultura N.º 8313/91—conhecida como Lei Rouanet, do Ministério da Cultura. Além do apoio de outras empresas ao Projeto, como atualmente a Saint-Gobain Canalização e a transportadora Generoso.

O “Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa” abrange atualmente além das aulas de educação musical nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, a formação de vários grupos e estilos musicais, tais como: Grupos de Câmara, Bandas Sinfônicas (inclusive Infanto-Juvenil e Infantil), a Orquestra Sinfônica (além da Orquestra Infanto-Juvenil e mais duas Orquestras Infantis). Ademais, nas escolas de educação infantil e nos primeiros anos de ensino fundamental, todos os alunos têm acesso às aulas de musicalização. A partir do terceiro ano de ensino fundamental, há a possibilidade de o educando realizar atividades musicais no contraturno, como o Canto Coral ou a aprendizagem de um instrumento musical como o pífaro, flauta, violino, violoncelo, percussão, na própria escola ou na sede do Projeto. Faz-se necessário destacar que todas as unidades escolares desses níveis de escolarização, possuem um grupo de canto coral e uma banda de pífaros. Uma outra característica que distingue o Projeto é a

formação acadêmica de seus professores e instrutores, grande parte destes possui ou está cursando licenciatura em Música numa instituição de educação superior privada e localizada no interior do estado do Rio de Janeiro. Essa particularidade também revela um diferenciador, pois são raros os Cursos de Música em instituições privadas e localizadas no interior do país.

A metodologia escolhida para a pesquisa é o estudo empírico, insere-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, partindo da premissa de que: “a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo) que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo (aqui entendido como independente do percebedor e do contexto da percepção)” (FRASER e GONDIM, 2004, p.141). Dessa forma, recorreu-se à análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e à técnica de entrevista semiestruturada (BAUER e GASKELL, 2011). Considera-se a análise de conteúdo como um método empírico adequado para um conjunto de instrumentos de cunho metodológico, que se aplicam a discursos bastante diversificados. Bardin (2011) assim define o termo “análise de conteúdo” (p.48):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Segundo Bardin (idem), o recurso à análise de conteúdo para uma pesquisa qualitativa que utilize a técnica de entrevista é adequado e há várias maneiras de se fazer uma entrevista. Esclarece que, “tradicionalmente classificam-se as entrevistas segundo o grau de diretividade – ou melhor, de não diretividade - e, por conseguinte, segundo a ‘profundidade’ do material verbal recolhido” (p.93). A autora classifica as entrevistas em não diretivas ou semidiretivas (também chamadas de semiestruturadas), sendo que ambas devem ser registradas e integralmente transcritas.

No que tange à pesquisa qualitativa, a entrevista possibilita a compreensão da realidade humana através da fala dos entrevistados e de seus discursos, tornando-se apropriada para investigações que objetivam identificar como as pessoas percebem o mundo. Ademais, a conversação que se estabelece numa entrevista para fins de pesquisa, favorece o acesso às opiniões, às crenças, aos valores, atitudes e motivações do entrevistado, a fim de que se exponha ao entrevistador o que está acessível a sua mente no momento da realização da entrevista. “A compreensão dos mundos da vida dos



entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa” (BAUER e GASKELL, 2011, p.65).

Nesse sentido, para a realização das entrevistas semiestruturadas, se organizou um roteiro em forma de tópicos a fim de orientar a condução das entrevistas. Os tópicos foram elaborados de acordo com o referencial teórico e as principais categorias apresentadas nos capítulos iniciais desta tese. Além disso, a escolha dos participantes das entrevistas foi intencional e selecionados sujeitos que pudessem trazer conteúdos significativos para a compreensão da temática em estudo:

Em pesquisas qualitativas, o fundamental é que a seleção seja feita de forma que consiga ampliar a compreensão do tema e explorar as variadas representações sobre determinado objeto de estudo. O critério mais importante a ser considerado nesse processo de escolha não é numérico, já que a finalidade não é apenas quantificar opiniões e sim explorar e compreender os diferentes pontos de vista que se encontram demarcados em um contexto (FRASER e GONDIM, 2004, p.147).

No que concerne à pesquisa empírica realizada na rede municipal pública de ensino de Barra Mansa, no sentido de analisar o “Projeto Música nas Escolas”, faz-se necessário delinear de que forma se viabilizou o universo, a amostragem e a coleta de dados (IVENICKI e CANEN, 2016). No intuito de confirmar empiricamente se a temática em estudo ocorria na rede municipal pública de ensino de Barra Mansa, efetuou-se um primeiro contato com a direção geral e a coordenação pedagógica do “Projeto Música nas Escolas”. A partir disso, a coordenação pedagógica do Projeto realizou um levantamento a fim de identificar professores musicalizadores das escolas de ensino fundamental que abordem a música popular brasileira (MPB) como conteúdo em suas aulas. Nesse sentido, em relação ao universo e amostragem da pesquisa de campo, foram selecionadas intencionalmente três unidades escolares. Faz-se necessário, ainda, esclarecer que o Projeto Música nas Escolas assegura professores musicalizadores em todas as unidades escolares de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Entretanto, algumas particularidades das escolas selecionadas para a pesquisa são importantes destacar. Uma das escolas, refere-se a uma unidade escolar de anos iniciais do ensino fundamental, com algumas turmas de educação infantil, e funcionando com turmas regulares nos turnos matutino e vespertino. No intuito da não identificação das escolas pesquisadas, a fim de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados nesses locais nomearemos as escolas com nomes fictícios. Esta escola, onde se realizaram as primeiras entrevistas para esta tese, será nomeada como Escola Municipal Pixinguinha,

que possui um projeto desenvolvido referente a gêneros da música popular brasileira. Ainda nesta mesma escola entrevistaram-se também quatro professoras que lecionam no quarto e quinto anos do ensino fundamental.

As outras duas unidades escolares onde se realizaram, foram uma escola dos anos iniciais e a outra dos anos finais do ensino fundamental. A escola de anos iniciais funciona com horário integral para os alunos, abrangendo os períodos matutino e vespertino e, devido ao horário integral, atende somente aos quarto e quinto anos de escolarização. Tal escola será identificada para este estudo como Escola Municipal Maestro Tom Jobim.

A terceira unidade escolar, onde se realizou a pesquisa, refere-se a uma escola de horário integral, do sexto ao nono ano de ensino fundamental, a qual identificamos como Escola Municipal Cartola. Vale destacar que somente nessa escola dos anos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano), há no currículo aulas regulares de musicalização com um professor da área. Trata-se de uma experiência pioneira para o Projeto e para a rede municipal de ensino, por estar iniciando aulas de musicalização nesse segmento de escolarização e numa primeira escola de período integral dos anos finais do ensino fundamental.

No sentido de se analisar o desenvolvimento do “Projeto Música nas Escolas” ao longo do percurso de escolarização dos alunos, optou-se por selecionar o 5º ano do ensino fundamental para a realização das entrevistas, o que ocorreu nas escolas pesquisadas nesses segmentos de escolarização. Na escola pesquisada dos anos finais do ensino fundamental, as entrevistas foram realizadas em alunos do nono ano. Em cada uma dessas escolas realizou-se entrevistas semiestruturadas com alunos, professores musicalizadores, assim como com um professor da escola na função de coordenação pedagógica. Dos quatro alunos entrevistados do 5º ano do ensino fundamental das escolas selecionadas, dois alunos são participantes das atividades de contraturno do Projeto e dois participam somente das aulas regulares de Música em sala de aula. Na escola onde realizou-se as entrevistas com os alunos do nono ano, o critério para selecionar os quatro alunos se diferenciou devido às particularidades da unidade escolar para a implantação do horário integral. Sendo assim, na Escola Municipal Cartola foram entrevistados quatro alunos representantes de turma desse ano de escolarização.

A fim de se assegurar uma análise e compreensão mais criteriosa sobre o histórico e desenvolvimento do “Projeto Música nas Escolas” na rede municipal pública de ensino de Barra Mansa, se fez necessário entrevistar a coordenação pedagógica do

Projeto, como também o idealizador e diretor artístico do Projeto, atualmente exercendo a função de secretário municipal de educação. Além disso, no decorrer da pesquisa, considerou-se necessário acrescentar algumas outras entrevistas para se alcançar com maior abrangência outros grupos e níveis do Projeto mais desenvolvidos musicalmente. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas com o regente da Orquestra de Jazz “Big Band” e três integrantes deste grupo que são alunos bolsistas do Projeto, assim como o regente da Banda Sinfônica. Sendo assim, foram realizadas ao todo vinte e nove entrevistas.

Por fim, consideramos também importante pesquisar algumas publicações e documentos impressos e/ou audiovisuais referentes ao Projeto, tais como: as “diretrizes curriculares para o professor musicalizador”; os planejamentos dos professores musicalizadores entrevistados; alguns folhetos impressos com programações de apresentações artísticas realizadas ao longo do ano; assim como o site do Projeto (<http://www.musicanasescolas.com/oprojeto/index.php>). Além disso, a necessária triangulação sugerida para pesquisas qualitativas (IVENICKI e CANEN, 2016) foram contempladas ao se realizar as entrevistas em três unidades escolares e em diferentes segmentos da comunidade educativa, como também em profissionais das equipes gestoras e artísticas do “Projeto Música nas Escolas” de Barra Mansa; além da técnica de análise documental.

Faz-se necessário ainda esclarecer, como se realizou a interpretação e análise das entrevistas semiestruturadas, após a transcrição das mesmas. A partir dos tópicos contidos nos roteiros das entrevistas, organizou-se os conteúdos das respostas em dois grandes eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa. A fim de se proceder com maior precisão e detalhamento em relação ao objeto de pesquisa, realizou-se a construção de subeixos temáticos, em torno dos quais se organizaram as falas e discursos dos entrevistados (DUARTE, 2004). Ademais, o material empírico coletado na pesquisa de campo, foi ordenado e analisado de acordo com os subeixos temáticos e as categorias presentes no referencial e pressupostos teóricos deste estudo.

Dessa forma, realizou-se a análise do que foi dito pelos entrevistados. Recorreu-se, parcialmente e em linhas gerais, ao método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Especialmente no que concerne às etapas sugeridas como a “pré-análise”, que consiste na leitura geral do material coletado após a transcrição das entrevistas e também de outras fontes, como os documentos oficiais a serem analisados. A segunda etapa, que consiste na exploração do material e construção de operações de codificação, a adaptamos de

acordo com os referenciais, os pressupostos teóricos e as categorias estabelecidas para este estudo. Por fim, a terceira fase, procedeu-se o tratamento dos resultados, as inferências e as interpretações respaldados nesse referencial teórico.

## 4.2 APRESENTANDO O PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS DE BARRA MANSA: HISTÓRICO, OBJETIVOS E CURRÍCULO

### 4.2.1 Histórico e Objetivos do Projeto

Julgamos importante destacar a história do Projeto, assim como os objetivos gerais do mesmo, para situar seu início e idealização de acordo com os depoimentos das direções artística e pedagógica, entrevistados para esta pesquisa. Vale salientar que o Projeto em dezesseis anos de existência alcançou uma ampla dimensão artística e musical, tanto para a rede pública municipal de ensino, como para a cidade de Barra Mansa.

O Projeto Música nas Escolas se originou em 2003, na gestão do então prefeito municipal Roosevelt Brasil Fonseca. De acordo com o depoimento do diretor artístico do Projeto, atualmente exercendo também o cargo de secretário municipal de educação de Barra Mansa, o prefeito da época o procurou e o convidou para idealizar e implementar um projeto de música para a cidade, que abrangesse um programa de formação musical. Nesse momento, o município tinha uma banda marcial, que funcionava no Colégio Municipal Prefeito Marcello Drable, mas era oriunda de um histórico de dificuldades financeiras em gestões municipais anteriores, além disso, não desenvolvia uma formação musical mais efetiva ou elaborada. Nesse sentido, o projeto foi idealizado para que priorizasse e desenvolvesse um processo de formação permanente, isto é, que alcançasse sempre uma pessoa no início da formação musical, como também num nível mais avançado. Dessa forma, os dois pilares do projeto seriam a perenidade e a qualidade, assim delineados, segundo o maestro:

[Diretor Artístico do Projeto]: (...) um dos pilares do projeto que é o pilar da perenidade. O primeiro ponto era garantir a perenidade. Como? Sempre vai ter um aluno começando a estudar música. O segundo ponto, isso só seria possível se desenvolvido nas escolas, porque Barra Mansa não tem estruturas capazes de atender ou de absorver um processo de formação musical que não sejam envolvidos com a educação. A cultura aqui não tem equipamentos para absorver essa formação. Então a proposta foi criar o programa de educação musical como uma atividade educacional. E depois o outro pilar seria a qualidade, porque a ideia não era tratar a música como mera terapia ocupacional, o que geralmente se faz.

Na visão do maestro e diretor artístico do Projeto, o sentido de qualidade seria possibilitar ao aluno uma real aprendizagem musical. A fim de exemplificar a sua explanação, argumenta com atividades desenvolvidas em projetos sociais governamentais ou não, que ocupam o tempo das crianças e jovens com música, mas que, entretanto, não ocasionam uma formação musical que possibilite a continuidade ou o aprimoramento do educando na área. Além de possibilitar que o estudante evolua para níveis mais avançados musicalmente se esse for seu objetivo, mas que assegure a todos os estudantes se tornarem uma pessoa que saiba ouvir música, distinguir qualquer estilo ou gênero, e que seja capaz de ter uma criticidade e conhecimento musical na escolha de um repertório.

Nesse percurso e idealização, o Projeto<sup>16</sup> iniciou-se com a reestruturação da banda marcial já existente no Colégio Municipal Marcello Drable, a fim de torná-la um núcleo de formação instrumentos de metais e percussão. Logo após, foi criado o primeiro polo de instrumentos musicais de cordas, na Escola Municipal Professor Moacyr Arthur Chiesse e a criação do polo de instrumentos musicais de madeiras, expandindo-se para outras unidades escolares.

A estruturação do Projeto abrange duas perspectivas, de acordo com o depoimento de seu principal idealizador e diretor artístico, um processo que é obrigatório e outro que é optativo. O processo que é obrigatório, se realiza em sala de aula, alcançando todos os alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, onde ocorrem as aulas de musicalização com o professor musicalizador<sup>17</sup>. Nos anos finais do ensino fundamental ocorrem as aulas de apreciação musical, também com o professor musicalizador. O processo que é optativo, se dá a partir do terceiro ano do ensino fundamental, é oferecido

---

<sup>16</sup> De acordo com pesquisa ao site do Projeto, realizada em 10 de dezembro de 2018, assim ocorreram as primeiras ações e planejamento: “O ‘Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa’ nasceu em 2003 de uma iniciativa do então prefeito do município, Roosevelt Brasil, ao convidar Vantol de Souza Júnior e Luiz Augusto Mury para a formalização de um programa de desenvolvimento musical voltado aos alunos da rede municipal de ensino. A partir de um planejamento básico de revitalização da Banda Marcial e da aquisição de um conjunto de instrumentos musicais, foram iniciadas, através da Fundação de Cultura e da Secretaria Municipal de Educação, as ações necessárias à implementação dos primeiros pólos localizados em escolas municipais onde alunos inscritos receberam aulas de iniciação musical, por meio do “método Suzuki”, ministradas pelos professores contratados. (<http://www.musicanasescolas.com/oprojeto/index.php>)

<sup>17</sup> A nomenclatura adotada ao longo desta tese será “professor musicalizador”, termo utilizado pelo Projeto “Música nas Escolas”, para o professor (a) que ministra as aulas de Música no currículo obrigatório da rede municipal de ensino de Barra Mansa.

ao aluno que demonstra interesse em realizar prática instrumental, com um professor específico para tal função, o professor de prática instrumental.

No que tange aos objetivos gerais do Projeto, o diretor artístico enfatizou que o principal objetivo é desenvolver um programa de musicalização que seja acessível a todos os alunos da rede municipal pública de ensino de Barra Mansa. Além disso, possibilitar um programa de formação que organize grupos musicais para a prática de música instrumental de alta *performance* no município. Na visão da atual coordenadora pedagógica do Projeto, o principal objetivo do mesmo é formar para a cidadania contribuindo para uma formação humanística através da música. Em primeiro lugar, que o educando compreenda os conceitos básicos musicais, ou que, “pelo menos, seja um apreciador da boa música, entenda como funciona, entenda a importância de compositores, como é uma formação de grupos para que possam valorizar o trabalho dos músicos, o trabalho musical do país”. Ademais, a coordenadora pedagógica destaca um segundo objetivo que seria a formação dos educandos como músicos para aqueles que demonstram interesse em aprender a prática instrumental ou até mesmo prosseguir como profissionais nessa área.

No sentido de uma maior compreensão da recente estrutura e abrangência do Projeto, de acordo com o diretor artístico, há atualmente cerca de oito mil alunos participando de atividades realizadas no contraturno do horário escolar com aulas de prática instrumental. Essas atividades se realizam nas unidades escolares onde os educandos estudam regularmente, como também na sede do Projeto, localizado no centro da cidade de Barra Mansa. Dessa forma, são organizados grupos musicais em diferentes níveis de formação, mas em toda escola há uma banda de pífaros e um coral. Há unidades escolares com grupos de prática instrumental de cordas, o *Drum Latas*<sup>18</sup>(grupo de percussão), há também bandas (como a Banda Sinfônica Infanto-Juvenil, Banda Sinfônica Infantil, Banda Marcial), Orquestra de Metais, Orquestra de Jazz, as Cameratas que são os níveis intermediários e iniciantes, além dos grupos de música de Câmara. Na

---

<sup>18</sup> O Drum Latas é um grupo de percussão do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa que apresenta uma proposta diferenciada, pois todos os instrumentos utilizados são produzidos com material reciclado, tais como: latas, galões, cabos de vassoura, entre outros. Esses materiais, de acordo com o site do Projeto: “que poderiam ser considerados inúteis, são transformados em instrumentos de percussão produzindo uma sonoridade típica dos grupos de percussão afro-brasileira. Ao utilizar a reciclagem como meio de produção musical o grupo consegue trabalhar em seus alunos o respeito ao meio ambiente, com uma proposta que vai além da formação musical, por desenvolver um trabalho também voltado para o respeito ao meio ambiente “ ([http://www.musicanasescolas.com/grupos/drum\\_lata/index.php](http://www.musicanasescolas.com/grupos/drum_lata/index.php)).

sede do Projeto, há duas orquestras infantis e uma orquestra infanto-juvenil. Além da Orquestra Sinfônica de Barra Mansa (OSBM), que foi criada no ano de 2005 e já tendo se apresentado nos principais palcos do país, com importantes solistas e maestros nacionais e internacionais. A orquestra acompanhou também companhias internacionais de ballet, em suas turnês pelo Brasil, como o Ballet do Teatro Mariinsky de São Petersburgo, o Ballet do Teatro Alla Scala de Milão e o Ballet Bolshoi de Moscou, em apresentações nas cidades do Rio de Janeiro e em São Paulo.

Após a descrição do histórico e objetivos gerais do Projeto Música nas Escolas, de acordo com as visões dos entrevistados responsáveis pela direção artística e pedagógica, consideramos necessário apresentar de forma mais detalhada, a proposta curricular do Projeto. Nessa perspectiva, se descreverá tal proposta, recorrendo às visões desses entrevistados, como também a partir de pesquisa realizada no site do Projeto.

#### 4.2.2 O Currículo Musical Obrigatório e Optativo:

No sentido de expor, em linhas gerais, a construção curricular estabelecida pelo Projeto Músicas nas Escolas de Barra Mansa, se recorrerá novamente as informações dos entrevistados, assim como ao site do Projeto, a fim de se esboçar o delineamento dessa proposta.

A coordenadora pedagógica do Projeto, ressalta a importância da Lei N.º 11.769<sup>19</sup>, de 18 de agosto de 2008, ao estabelecer a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular no ensino da arte. Segundo sua análise, a referida Lei favoreceu para que se inserisse o ensino da música no currículo das escolas da rede municipal pública de Barra Mansa. Desde então incluiu-se as aulas de música regularmente ministradas pelo “professor musicalizador”, assim como o canto coral, uma atividade extracurricular para um grupo de alunos com esse mesmo professor. Inicialmente em 2009, os músicos da orquestra eram também os professores de musicalização, mesmo sem a formação pedagógica e a licenciatura em Música. Devido à ampliação do Projeto e a seus desdobramentos no âmbito pedagógico, fez-se necessário criar um departamento na área pedagógica a fim de acompanhar tais professores e definir

---

<sup>19</sup> A redação dessa Lei foi alterada pela Lei N.º 13.278, de 2016: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. O artigo e § 2º que a referida Lei cita, refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em sua nova redação expressa pela Lei N.º 13.415/2017, onde se define que: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Artigo 26, § 2º, Lei N.º 9394/96).

diretrizes nessa área. Assim relembra a coordenadora pedagógica sobre como se deu esse percurso:

[Coordenadora Pedagógica do Projeto]: Então nós fizemos esse trabalho a partir de 2009, criando um conteúdo para que pudesse ser dado dentro da sala de aula, nessa modalidade. Os professores que eram músicos da orquestra fizeram esse trabalho pioneiro, então na época também foi uma dificuldade muito grande porque eles eram músicos, se formaram para ser músicos e não professores. Então nós tivemos um grande trabalho em cima disso para que esses músicos se tornassem também professores de música. Não de aula de instrumento, mas de uma abrangência geral que hoje a gente denomina “musicalização” ou “educação musical” (...) Então o projeto cresceu e nós tivemos a oportunidade de haver contratações para músicos serem tocadores e os licenciados para darem aula, nessa modalidade de aula (...) Então o nosso programa foi feito aqui dentro mesmo, junto com os professores, com o trabalho de itinerância, visitando as escolas, visitando as aulas dos professores, vendo o que cabia, o que não cabia, o que poderia mudar, o que poderia ajudar, qual a necessidade que havia para os professores (...) no diálogo entre o departamento pedagógico e os professores, na demanda que eles estavam tendo na escola e nessa evolução que houve em relação à educação musical, ao processo de musicalização, que não havia antes de 2009.

Segundo o depoimento do diretor artístico do Projeto, no que concerne às aulas de musicalização, os professores enfocam conteúdos como percepção, canto, enfim os conhecimentos básicos de teoria musical<sup>20</sup>. A partir dessa formação inicial de musicalização, no terceiro ano do ensino fundamental, o aluno pode ter a possibilidade de prática instrumental:

[Diretor Artístico do Projeto]: violino, violoncelo, flautas, pífaros, percussão, na escola ou na sede do projeto, sempre assim. Toda escola tem seu coral, sua banda de pífaro. A partir daí, na prática instrumental, ele é submetido aos processos dos conteúdos desenvolvidos para cada ano e a medida que ele vai desenvolvendo, ele vai sendo direcionado para um dos grupos estáveis. Ela vai integrar uma das bandas, vai integrar uma das orquestras.

Nesse momento em que o aluno se insere na aprendizagem de uma prática instrumental, o currículo para essa fase compreende aulas semanais, com atividades individuais, prática em conjunto e ensaios em grupo. A metodologia utilizada para o ensino dos instrumentos de cordas é o Método Suzuki. Para os alunos que atingem um maior desempenho, é oferecido também Curso em Teoria Musical, no sentido de

---

<sup>20</sup> De acordo com o site do Projeto, em pesquisa realizada em quatro de dezembro de 2018, no que concerne ao Ensino de Música para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim estabelece o texto informativo, quanto ao conteúdo considerado obrigatório: “No atendimento didático pedagógico contínuo e específico para a demanda acima descrita, o Projeto Música nas Escolas, trabalha uma Proposta de Diretrizes Curriculares no processo Ensino-Aprendizagem através do Guia PRATAS DA CASA, direcionando o Ensino de Música de Metodologia eclética - Orff, Kodali e Dalcroze, com Objetivos e Conteúdos bimestrais traçados para os alunos entre 0 a 10 anos de idade em Barra Mansa.” ( [http://www.musicanasescolas.com/oprojeto/conteudo\\_optativo.php](http://www.musicanasescolas.com/oprojeto/conteudo_optativo.php) )



assegurar um crescimento teórico ao aluno que o possibilite a prática instrumental em alto nível.

Após a descrição do histórico e do abrangente currículo musical desenvolvido pelo Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, se faz necessário apresentar os resultados da pesquisa de campo no que concerne ao principal objeto de estudo desta tese. Nesse sentido, no próximo capítulo iremos discorrer sobre como a música popular brasileira (MPB) insere-se nos vários espaços de educação musical do Projeto.

## **5. A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA (MPB) NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA MANSA, SOB A PERSPECTIVA DE DIFERENTES VISÕES: DIREÇÃO ARTÍSTICA, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E GRUPOS ESPECIAIS DO PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS; ORIENTADORAS PEDAGÓGICAS; PROFESSORES DE MÚSICA E DE OUTRAS ÁREAS; ALUNOS.**

Neste capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa de campo, sob a perspectiva dos diferentes profissionais e alunos entrevistados. No intuito de compreender a principal questão analisada, a música popular brasileira (MPB) na educação escolar na rede pública municipal de ensino de Barra Mansa, buscamos respostas a partir das visões dos profissionais do “Projeto Música nas Escolas”, como também, dos profissionais e alunos situados nas unidades escolares.

### **5.1 O PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS E A MPB NA PROPOSTA CURRICULAR E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR MUSICALIZADOR**

Dessa forma, consideramos necessário analisar primeiramente como se configuraram os resultados da pesquisa baseado nas percepções dos profissionais gestores no âmbito artístico e pedagógico do Projeto Música nas Escolas, assim como, dos professores musicalizadores. Além disso, compreender tais percepções no que concerne a presença da música popular brasileira (MPB) na proposta curricular do Projeto e na formação dos professores musicalizadores.

#### **5.1.1 O Currículo e a Música Popular Brasileira (MPB)**

Diante da descrição no capítulo anterior do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, no que concerne aos seus principais objetivos e proposta curricular, faz-se necessário focar como a música popular brasileira (MPB), questão central desta tese, se insere nas diretrizes do referido Projeto. Sendo assim, nos reportamos novamente às entrevistas realizadas com as direções artística e pedagógica do mesmo, além de documentação oficial do Projeto intitulado: “Diretrizes Curriculares para o (a) Professor

(a) Musicalizador (a) e Canto Coral, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS DE BARRA MANSA, 2017).

No que tange a inserção da música popular brasileira (MPB) como conteúdo nas aulas regulares de musicalização, a coordenadora pedagógica relatou que esse repertório está inserido como um dos objetivos das diretrizes curriculares da Musicalização para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental no aspecto “gêneros musicais”:<sup>21</sup>

[Coordenadora do Projeto]: Sim, a MPB está inserida principalmente no quesito “gêneros musicais”. As crianças precisam entender até para tirar o pré-conceito em relação aos gostos musicais e entender que todas as músicas, que todos os gêneros são importantes, todos eles têm histórias e também por conta da nossa cultura, da importância de nós tocarmos coisas que nós produzimos e que vem da nossa própria cultura, do nosso berço.

Indagamos também sobre o repertório musical nas aulas de prática instrumental que ocorrem no contraturno das aulas regulares, nos diferentes grupos musicais, e que estão organizados nas unidades escolares ou na sede do Projeto. A coordenadora pedagógica relatou que:

[Coordenadora do Projeto]: Então, o repertório é variado, bem eclético. Nós trabalhamos com músicas brasileiras, cantigas de roda folclóricas, MPB, e também inserimos músicas que são de outros países. Na verdade, os métodos que são usados para alguns instrumentos, já vêm com algumas músicas que fazem parte de um outro repertório, mas sempre são inseridas músicas dos conhecimentos deles, até para eles tocarem. Nos recitais, algumas músicas são, às vezes, direcionadas à MPB. Até para que eles possam fazer uma música que faça uma ponte com os ouvintes ali.

Na entrevista realizada com o diretor artístico do Projeto, assim descreveu sobre o repertório dos diversos grupos musicais:

[Diretor Artístico do Projeto]: Em todos os casos o repertório é muito variado. Tem música brasileira, que pode ir desde a música de concerto muito clássico, muito erudita, até a música brasileira absolutamente popular. Então, a orquestra que é o grupo principal, faz Beethoven, Mozart, Hayd, Tchaikovsky num dia e no outro dia ela está fazendo Tom Jobim, Roberto Carlos, Cazuza, enfim. Os outros grupos a mesma coisa. É uma escolha mais baseada em termos de dificuldade técnica do que determinado estilo ou não. Então quando a gente desenvolve um programa, eles mostram “Esse programa vai propiciar um desenvolvimento técnico”, mas sempre há um cuidado para que a música

---

<sup>21</sup> De acordo com o documento intitulado “Diretrizes Curriculares para o (a) Professor (a) Musicalizador (a) e Canto Coral, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” tal objetivo de se focar os “gêneros musicais”, está expresso para a Educação Infantil e do primeiro ao terceiro anos do Ensino Fundamental: “Escutar obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas” (Creche); “Executar obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas” (Pré I e II, Educação Infantil; 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

brasileira esteja inserida no contexto (...). Lógico, a orquestra, por exemplo, ela tem uma temporada que é essencialmente música de concerto. Para quê? Para permitir o acesso à população. A população não gosta ... A população gosta, ela só não recebe isso. A grande mídia, a televisão e o rádio, não oferece esse tipo de música com frequência para a população. Então a orquestra corrige isso tendo uma temporada de uma música séria que vai da ópera, ballet, dos grandes concertos e dá acesso a isso. Os concertos estão sempre cheios, é bem legal porque a população gosta. Em Barra Mansa acontece na igreja da Matriz<sup>22</sup> ou no Clube Municipal. Agora, sempre tem programas de música popular, tem programas de rock, tem programas de música de cinema, e isso acontece com todos os grupos.

Julgamos relevante salientar, a preocupação dos diferentes grupos do Projeto com um repertório de estilos musicais variados. Indo da música erudita ao popular, tanto nacional, como de outras culturas e países. O diretor artístico entrevistado faz uma reflexão sobre o não acesso da população a um repertório com músicas clássicas ou eruditas e a importância dos vários grupos do Projeto em democratizar tais obras musicais. Destaca o papel da grande mídia no país no sentido da pouca divulgação desse gênero musical e questiona a visão estabelecida socialmente de que o público “não gosta” desse estilo de música. Nessa perspectiva, sua análise se identifica com os conceitos de Adorno e Horkheimer (1985) no que se refere à “indústria cultural”, quando afirmam que os meios de comunicação seguem a lógica de padronização da cultura, sob o crivo da mercantilização de todas as esferas da vida social. Dessa forma, esses meios midiáticos tradicionais não possuem um comprometimento com a arte, mas com a indústria cultural e seus artefatos descartáveis e mercadológicos. Ademais, sua fala confirma a análise de Adorno (1983) sobre a construção do “gosto musical”, para o autor o indivíduo não possui liberdade sobre o que lhe é apresentado, na medida em que o comportamento valorativo de “gostar ou não gostar” está condicionado às mercadorias musicais padronizadas apresentadas pela indústria cultural.

Vale ainda destacar, nos depoimentos de ambos entrevistados, a inserção da música popular brasileira (MPB) tanto no currículo das aulas de musicalização, como no repertório apresentado pelos vários grupos musicais. Consideramos significativo salientar tal inserção e proposta, na medida em que a música popular brasileira (MPB), conforme analisou-se no capítulo três desta tese, está de certa forma também excluída no país pelos

---

<sup>22</sup> Consideramos importante esclarecer porque as apresentações da Orquestra Sinfônica do Projeto acontecem mensalmente numa igreja católica, localizada no centro da cidade de Barra Mansa, na Igreja Matriz de São Sebastião. Isso ocorre devido à inexistência de um local público na cidade e com ambiente fechado, que comporte um número maior de pessoas para assistirem aos concertos realizados pela Orquestra Sinfônica de Barra Mansa.

grandes meios de comunicação social, que hoje priorizam os artefatos descartáveis e mercadológicos da indústria cultural. Nesse sentido, ressaltamos o depoimento do diretor artístico, ao ser indagado em sua entrevista se há no Projeto algum grupo musical mais ligado à música popular brasileira (MPB), o maestro assim respondeu a essa questão:

[Diretor Artístico do Projeto]: A Orquestra de Jazz é muito focada na música popular brasileira e tem um repertório essencialmente popular que vai da música popular brasileira em si ao jazz americano que, obviamente a Orquestra de Jazz faz sem problemas. E é uma orquestra que pode fazer até baile. Então é um grupo que foca na vertente popular e eu digo assim que é proposital porque existe uma demanda de circulação que o Projeto recebe e que uma orquestra sinfônica não daria conta pela necessidade de estrutura para se deslocar. E um grupo de Jazz desse tipo faz bem, então não existe um direcionamento específico para a música clássica, muito pelo contrário, é um grupo que faz bem qualquer repertório.

Além da Orquestra de Jazz, o maestro acrescentou um trabalho musical da Orquestra Sinfônica, realizado em dezembro de 2018 e no próximo ano de 2019, com o compositor e músico Francis Hime e a cantora Olívia Hime, sua esposa, ambos artistas consagrados da música popular brasileira (MPB). Dessa forma, explica como se deu e ocorrerá esse encontro musical do popular com a orquestra:

[Diretor Artístico do Projeto]: A vantagem é que a Orquestra Sinfônica por desenvolver um repertório de música de concerto de uma dificuldade muito alta, quando trabalha com música popular, ainda que seja música popular mais refinada, ela atua num nível de excelência muito alto. Então, acabou de gravar a Olívia Hime junto com o Francis Hime. Foi no final do ano no Rio, que é para o novo disco dela da Biscoito fino, está para lançar agora. E a partir de fevereiro do ano que vem, um grupo de músicos vai fazer uma série de apresentações com eles no lançamento desse disco. Então essa é a ideia básica do projeto. O programa foi desenvolvido para que o aluno, a população, tivesse acesso realmente a uma produção musical de alta performance, seja popular, seja clássica. E o melhor disso é a possibilidade de fazer isso dentro da sala de aula com nossos alunos.

Portanto, podemos inferir, de acordo com as visões dos entrevistados, que a música popular brasileira (MPB) faz parte da proposta curricular do Projeto, especialmente para os alunos que frequentam os variados grupos musicais que se realizam tanto nas unidades escolares como na sede do Projeto. A coordenadora pedagógica salientou que há uma programação anual e um calendário das apresentações gerais do Projeto. Sendo assim, os alunos que fazem prática instrumental e participam dos grupos musicais nas escolas realizam os recitais na própria escola, aqueles que estudam um instrumento e participam de um grupo musical na sede do Projeto, realizam as apresentações na própria sede. Além disso, existem também os concertos didáticos, que são os grupos mais avançados que realizam nas escolas tais concertos, com uma média

de quatro a cinco concertos didáticos por mês. Segundo a coordenadora, o repertório desses concertos didáticos é muito variado, com músicas folclóricas, música erudita, cantigas de roda, música popular brasileira (MPB): “Aí se tocam um Beethoven, um Mozart, um compositor que é mais conhecido para se falar um pouco desse compositor, uma música mais robusta, e o restante é música popular e música folclórica, para que possa interagir ali com a plateia nesses didáticos”.

No intuito de ilustrar ainda as apresentações realizadas nas escolas e articuladas com o Projeto ao longo do ano letivo, a coordenadora destaca o trabalho realizado pelo professor musicalizador em cada unidade escolar de anos iniciais do ensino fundamental, onde esse professor é responsável pela formação de um grupo coral com alunos do segundo ao quinto ano de escolaridade. O repertório para a apresentação anual desses corais que formam o “Coro Infantil Municipal” é definido pela direção do Projeto, de um modo geral, variado e com músicas brasileiras, indo de “Trenzinho do Caipira” (música de Heitor Villa Lobos, com letra do poeta Ferreira Gullar) à “Aquarela” (do compositor de MPB, Toquinho), percorrendo compositores da música popular brasileira (MPB), como Ary Barroso, Ed Mota, dentre outros. Na apresentação realizada pelo Coro Infantil Municipal no primeiro semestre do ano de 2017, o repertório abrangeu do hino nacional brasileiro e o hino de Barra Mansa, à canção infantil “Alecrim” (cantiga popular), ao disco infantil “Os Saltimbancos” (disco de 1977, com canções adaptadas por Chico Buarque e de autoria de Luis Enríquez Bacalov), a canções de compositores consagrados da MPB, tais como: Noel Rosa, Danilo Caymmi, Tim Maia, Roberto Carlos e Toquinho.

Além de se confirmar a abrangência e diversidade do repertório nas variadas apresentações realizadas pelo Projeto nos recitais e concertos didáticos, assim como a presença incisiva da música popular brasileira (MPB), faz-se importante destacar as experiências no aspecto emocional, social, cognitivo e cultural que os estudantes desenvolvem ao longo desses momentos significativos de aprendizagens:

A motivação que nasce desse processo, assim como a importância do treino de tocar para um público, o domínio sobre o medo e a ansiedade, faz uma autoavaliação do seu desempenho musical, desenvolvendo a autoestima (...) aplaudem e são aplaudidos, torcem pelo amigo, são apoiados pela família e vivenciam uma troca de informações e novas descobertas. Por isso, a importância do ensino da música na educação básica, visando formar integralmente, tornando-as aptas a participar ativamente do mundo em que vivem, de modo a expandir suas potencialidades (Texto informativo para a imprensa local, cedido pela entrevistada coordenadora pedagógica do Projeto, 2018).

Enfim, diante do que foi explicitado pelos entrevistados, podemos analisar conforme destacamos no segundo capítulo desta tese, as possibilidades de o ensino da música na escola ocasionar momentos de alegrias musicais (SNYDERS, 2008) e mais do que somente isso, levar os alunos a uma formação estética culturalmente potencializadora. A proposta curricular apresentada pela direção artística e coordenação pedagógica do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, remete a uma educação musical democratizadora do acesso aos alunos para um repertório comprometido com a diversidade musical, criativa e culturalmente relevante. Dessa forma, indicando também, colaborar a partir de suas várias atividades, para o desenvolvimento de importantes habilidades cognitivas, emocionais e sociais aos alunos participantes do Projeto.

No próximo item, iremos focar a formação dos professores musicalizadores do Projeto, tanto a inicial como a continuada, e de que forma a música popular brasileira (MPB) se insere nessa formação.

#### 5.1.2 Formação Inicial e Continuada dos Professores Musicalizadores e a Música Popular Brasileira (MPB)

No intuito de analisar a formação dos docentes de música do Projeto, especialmente os “professores musicalizadores” que ministram conteúdos obrigatórios para os alunos nas aulas de música, julgamos necessário indagar as direções artística e pedagógica, assim como aos professores musicalizadores entrevistados, sobre as visões que os mesmos possuem referentes à formação do professor musicalizador.

Inicialmente, enfocaremos de acordo com o depoimento da direção do Projeto como se situa essa formação inicial dos professores musicalizadores. Segundo o diretor artístico, no início do Projeto, a maioria dos professores não possuíam formação acadêmica em curso superior. Nesse sentido, se buscou parcerias a fim de possibilitar tal formação para os professores e se efetivou um convênio com o curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário de Barra Mansa (UBM):

[Diretor Artístico do Projeto]: Então, o aluno ganha uma bolsa para bancar a faculdade e o UBM dá um desconto para possibilitar que essa bolsa não tenha que ser tão alta, é uma parceria. Dá a bolsa para o aluno, o aluno que faz parte do convênio, ele vai pagar menos por esse processo de formação. Ao mesmo tempo, nós garantimos a estrutura para complementar a formação do curso, porque senão o UBM teria que ter salas de ensaio, teria que ter instrumentos de orquestra e toda essa prática de alta performance ele fazem no Projeto (...) Então, hoje eu não tenho musicalizador em sala que não esteja cursando ou que não seja formado. Já tem muitos com pós, com mestrado, então isso

transformou a realidade do processo de formação que no início era totalmente não acadêmico e hoje é essencialmente acadêmico.

Dessa forma, o maestro concluiu afirmando, que além do convênio com o Centro Universitário de Barra Mansa (UBM) possibilitar a formação inicial de graduação em licenciatura em Música para os professores do Projeto, há também uma outra parceria que assegura vagas para o ingresso no mestrado profissional em Música. Um convênio da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), através do Programa de Pós-Graduação Profissional em Música (PROMUS), e a Associação da Orquestra Sinfônica de Barra Mansa (AOSBM):

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Música (PROMUS) e a Associação da Orquestra Sinfônica de Barra Mansa (AOSBM) formalizaram em agosto importante parceria. Segundo o convênio assinado pelo reitor da UFRJ, Roberto Leher, e o diretor executivo da associação, Rubem Giranda, a AOSBM oferecerá bolsas aos alunos do Programa e disponibilizará datas em sua temporada de concertos para mestrados da área de regência, que atuarão junto aos seus diversos corpos orquestrais. Em contrapartida, o Programa definirá anualmente um número de vagas em seus editais de seleção para acordos de cooperação. (Escola de Música da UFRJ, 16 de outubro de 2017, <http://promus.musica.ufrj.br/index.php/noticias/item/159-promus-firma-convenio-com-sinfonica-de-barra-mansa> ).

A fim de ilustrar a formação acadêmica dos professores musicalizadores do Projeto, perguntamos aos três professores musicalizadores entrevistados para esta pesquisa, qual era a formação dos mesmos, todos informaram possuir o curso de licenciatura em Música pelo Centro Universitário de Barra Mansa (UBM). Além da graduação acadêmica, dois desses professores informaram ter especialização em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, curso realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF), campus Volta Redonda. Um deles, informou também estar cursando mestrado em Documentação e História da Música, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Ademais, a coordenadora pedagógica salientou que atualmente, os professores musicalizadores do Projeto possuem o curso de licenciatura em Música.

Julgamos relevante destacar, o percurso do Projeto no sentido de buscar uma formação inicial para os professores musicalizadores que atuam em sala de aula nas escolas, manifestando um comprometimento efetivo com o ensino musical de qualidade. Conforme evidenciamos inicialmente nesta tese, ainda são poucos os cursos de graduação em Música no país e, se considerarmos com licenciatura e localizados em municípios do interior, como é o caso da cidade de Barra Mansa, se torna mais difícil ainda. Essa perspectiva de formação musical e acadêmica do Projeto, manifesta uma originalidade,



como também uma importante experiência tanto para a qualidade musical do mesmo, como para dimensionar a aplicação da legislação que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas, como uma das linguagens do componente curricular obrigatório no ensino da arte.

Outro aspecto no que tange à formação dos professores do Projeto que procuramos pesquisar, se refere à formação continuada. De acordo com o roteiro que seguimos para nortear as entrevistas, ao indagarmos à coordenadora pedagógica do Projeto, se os professores musicalizadores participavam de formação continuada ao longo do ano letivo, a mesma respondeu afirmativamente e detalhou como ocorre tal formação. A questão a ser respondida pela entrevistada, indagava quais conteúdos e atividades eram abordados e realizados, como também se a música popular brasileira (MPB) estava inserida nessa formação. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica descreveu que:

Os conteúdos abordados nos treinamentos, nessa educação continuada, eles normalmente são referentes às necessidades que vem se tendo ao longo do ano ou nós vamos fazendo levantamentos com os professores e vendo as dificuldades que eles estão tendo com relação ao conteúdo que nós estamos fazendo, o que está funcionando e o que não está funcionando. A parte didática, pedagógica, também trabalhamos no quesito planos de aula, formatar tudo aquilo que eles estão produzindo dentro da sala de aula. O treinamento gira em torno disso também e de assuntos referentes ao conteúdo, ao programa que nós temos, vendo no que precisa ser melhorado ou que não está funcionando. E com relação ao repertório a gente trabalha a questão da música brasileira, seja no canto coral e dentro dos repertórios que a gente sugere e eles também, na verdade, eles ficam abertos a trabalharem músicas dentro da sala de aula que eles julgam ser necessárias.

Dessa forma, podemos destacar que ocorre um acompanhamento sistemático da coordenação em âmbito pedagógico, a fim de possibilitar aos professores uma reflexão sobre as suas práticas em sala de aula em questões relacionadas à didática, seja no âmbito dos conteúdos, do planejamento e avaliação das aulas ou do programa curricular. Além disso, a música popular brasileira (MPB) parece estar presente no repertório sugerido pela coordenação aos professores musicalizadores, tanto no repertório dos grupos de corais em que esses professores organizam nas escolas, como nas aulas de música onde lecionam para todos os alunos. Sendo assim, tal formação continuada, conforme o depoimento da coordenação pedagógica entrevistada, revela o desenvolvimento de uma ação articulada visando criar espaços contínuos de reflexão sobre a prática docente. Estudiosos na área da formação profissional docente, como Imbernón (2009), destacam a importância de se fomentar espaços coletivos de reflexão sobre a prática nos processos de formação

continuada: “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática” (p.49).

Outro aspecto relacionado à formação continuada, salientado pela direção artística e coordenação pedagógica do Projeto, refere-se à formação musical dos professores no sentido do aperfeiçoamento tanto para os docentes, como para os alunos que estão em níveis mais avançados e participantes dos diversos grupos musicais. Assim descreve a coordenadora pedagógica:

Nós recebemos professores aqui chamados de professores *Master*, eles vêm para dar aula para os nossos professores, quem é professor aqui. Então vem pessoas assim, grandes nomes do país, da Orquestra Sinfônica Brasileira, de universidades, parcerias com universidades, regentes que fazem parcerias para dar aulas aos nossos professores e também alunos que já estão bem avançados, que já estão na pontinha para serem professores. E aí nós temos os bolsistas que saem de aluno, passam do processo do dia para noite, de aluno para professor. Então nós também temos o objetivo de estar formando músicos aqui dentro do Projeto.

O diretor artístico do Projeto também destaca esse tipo de formação:

Tem uma série de *Master Classes* com os convidados, ontem mesmo tinha com um professor da USP. Cada convidado que vem atuar com a orquestra dentro do contrato dele ... Hoje tem apresentação, é um trio de São Paulo. Ontem eles estavam dando aula. Então, todos os convidados, todo mês, eles vêm e durante a estadia deles aqui, eles dão aulas *Master* para esses grupos. Aí depende do nível, às vezes nós temos uma aula que só interessa para quem está num nível muito avançado, às vezes para um iniciante vai ser, não enfadonho, mas não proveitoso, mas ele pode assistir. Ele não vai participar da aula, tocar, mas ele pode assistir. E quando é algum cantor, então tem palestra, é pianista, tem palestra com esse pianista. Então, esse convidado que vem para tocar, na verdade ele vem para dividir um pouco da experiência com os alunos. Então, através de palestras ou através de *Master Class*.

No que concerne ao *Master Class*, mencionados por ambos entrevistados, uma expressão inglesa que significa uma aula ministrada por um especialista de notório saber no âmbito das artes, mas especialmente na área da música. Vale destacar essa modalidade de formação continuada do Projeto para os professores ou alunos em níveis mais adiantados, o que oportuniza o aperfeiçoamento dos mesmos com especialistas e renomados profissionais da esfera musical. Schön (2008), em sua obra “Educação Profissional Reflexiva: um novo design para o ensino e a aprendizagem”, analisa uma *master class* em execução musical e o papel de quem a está ministrando:

Em primeiro lugar, ele deve lidar com os problemas substantivos da execução, servindo-se, para tal propósito, de muitos domínios do conhecimento, por exemplo, propriedades técnicas do instrumento, acústica do ambiente físico, características da estrutura musical, estilo de composição e detalhes da vida de

um compositor que podem guardar pistas para a interpretação. Todas essas questões, juntamente com suas implicações para as decisões de quem executa, podem ser comunicadas pelo instrutor não pela análise acadêmica, mas por um tipo de análise-em-ação. Em segundo lugar, o instrutor deve modelar suas ideias às necessidades e aos potenciais de um estudante específico em um estágio específico de desenvolvimento (p.137-138).

Pode-se inferir, portanto, que para os professores musicalizadores, como para os regentes e alunos dos diferentes grupos musicais do Projeto, se promove um acompanhamento institucional sistematizado em nível individual e coletivo. Isso se dá em âmbito mais didático-pedagógico, como também no sentido do aprimoramento técnico com a prática de um instrumento musical, propiciando até mesmo a profissionalização do futuro músico.

A fim de se perceber as visões dos professores musicalizadores entrevistados sobre essa questão relacionada à formação continuada, indagamos se participam desse tipo de formação pelo Projeto Música nas Escolas ou pela Secretaria Municipal de Educação. E se nesses espaços de formação, há alguma abordagem sobre a temática música popular brasileira (MPB). Os três professores entrevistados participantes da pesquisa realizada nas unidades escolares, informaram que essa formação ocorre especialmente ao longo das reuniões periódicas com a coordenação pedagógica do Projeto. Detalharam como são as reuniões, exemplificando que tipo de assuntos são abordados: planejamento das aulas, questões relacionadas à metodologia, ou seja, no aspecto didático das aulas, e também referentes às atividades realizadas por eles no âmbito da escola aonde lecionam. Somente um professor mencionou ter participado de oficinas pelo Projeto, ressaltando que foram “oficinas rítmicas”. Um outro professor destacou ter sido convidado recentemente pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa, para ministrar uma oficina intitulada “Sons, Timbres e Ritmos”, num evento de capacitação para os professores de diferentes áreas da rede municipal de ensino. Nesse sentido, as descrições desses professores corroboram a análise da coordenação pedagógica do Projeto, no sentido de que o mesmo realiza um acompanhamento sistemático didático-pedagógico aos professores musicalizadores. Faz-se necessário esclarecer que esses professores musicalizadores entrevistados participam há relativamente pouco tempo do Projeto, dois ingressaram há cerca de um ano e um leciona há dois anos. Portanto, podemos inferir que ao longo desses anos de desenvolvimento do Projeto, além da formação continuada através das reuniões sistemáticas com a coordenação pedagógica, outras atividades também devem ter sido realizadas, conforme relatou um dos professores que trabalha há mais tempo ao ter

participado como ouvinte de “oficinas rítmicas”. Ademais, os entrevistados relataram também que não costumam participar como professores musicalizadores, de algum tipo de formação continuada implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa.

No que tange à formação continuada realizada pelo Projeto, perguntamos se há nesses momentos alguma abordagem relacionada à música popular brasileira (MPB). Um dos professores musicalizadores entrevistados, considerou que não ocorre tal repertório ou temática nesses espaços de formação. O outro professor considerou que ocorre “muito pouco”, explicando sua opinião da seguinte forma:

[Professor Musicalizador]: Muito pouco, é muito pouco. Assim, quando tem alguma atividade que o professor, porque como a gente trabalha em escola municipal, a realidade das crianças é o funk, né? Então, quando tem alguma atividade, algum professor convidado sempre cai mais para o lado do funk. Assim, a relação rítmica da coisa, a relação rítmica da atividade. Nas oficinas em que participei foram assim. No máximo, às vezes, um samba.

O terceiro professor entrevistado, respondeu afirmativamente à questão, argumentando que a música popular brasileira (MPB) está presente nas reuniões com a coordenação pedagógica do Projeto. Destacou, exemplificando, as conversas e troca de experiências entre os colegas também professores musicalizadores, que abordam sempre esse repertório e gêneros musicais:

[Professor Musicalizador]: Sim, pelos colegas quando a gente começa a conversar sobre o que a gente tá vendo em sala de aula. Sempre tem alguém que fala “Ah, eu tô trabalhando com paródia e música popular brasileira de tal música” ou “Tô trabalhando outro gênero musical”. Um colega meu, da mesma escola em que trabalho, ele estava trabalhando música popular brasileira, mas ele estava chamando de Pop, aí quando eu fui ver ele estava trabalhando música popular brasileira. Estava trabalhando com Djavan, com uma banda de rock que tem elementos do samba, por exemplo, o Paralamas do Sucesso tem uns batuques assim, sabe? Na outra escola, tem uma colega nossa que é percussionista e ela já trabalha mais intensamente com a MPB por causa da questão rítmica, já é muito mais próximo. Acho que a linguagem dela leva bem para esse lado. É mais samba, forró, ela trabalha bastante esses ritmos.

Diante das respostas dos professores musicalizadores entrevistados, podemos inferir que a música popular brasileira (MPB) parece estar parcialmente presente na formação dinamizada pela coordenação do Projeto, em reuniões de acompanhamento didático-pedagógico aos professores. Consideramos significativo, quando os professores dialogam entre si sobre o repertório e gêneros musicais que costumam trabalhar em suas aulas, inclusive segundo o depoimento de um dos professores entrevistados, há sempre aqueles que abordam canções e gêneros musicais identificados como música popular

brasileira (MPB). Entretanto, diante da estrutura institucional já alcançada pelo Projeto, no sentido de reuniões periódicas com os professores musicalizadores assim como oficinas organizadas para a formação continuada dos profissionais, consideramos que essa importante temática e repertório musical deveriam estar inseridos de uma forma mais sistematizada em que se possibilitasse nesses espaços de formação, a ampliação dos conhecimentos musicais aos docentes. Além disso, a inserção da música popular brasileira (MPB) de uma forma mais efetiva, ajudaria aos professores que já abordam esse repertório musical, a refletirem sobre as suas dificuldades e conquistas ao lidarem com tais gêneros musicais em suas aulas.

Uma outra questão perguntada aos professores musicalizadores entrevistados, como também à coordenadora pedagógica do Projeto, se refere às experiências e ao acesso que tiveram com a música popular brasileira (MPB) ao longo de sua trajetória pessoal, isto é, se foi a partir de sua história pessoal de vida (por exemplo, familiar), ou a partir da formação acadêmica e/ou profissional. A primeira resposta sobre tal questão e que todos os entrevistados enfatizaram foi grande a influência de suas famílias, tanto no acesso como na experiência de vida pessoal e profissional a um repertório musical ligado à MPB. Vale destacar alguns desses depoimentos dos entrevistados:

[Coordenadora Pedagógica]: Sim, na minha casa ouvia-se muita música popular brasileira, meu pai especialmente.

[Professor Musicalizador A]: Familiar, cem por cento. Ah o meu meio musical acho que familiar, é óbvio, mas eu sou na minha família o terceiro contrabaixista. O meu bisavô era maestro, contrabaixista também. Meu tio-avô contrabaixista e pianista também, eu tenho um primo também que toca. O meu avô, meu avô por parte de mãe, ele tocava violão e ensinava para os netos (...) E também, eu acho que o meu lado de rock é mais pela minha irmã, né? A minha irmã sempre gostou de rock, os discos de vinil eu ouvia tudo que ela tinha. Mesmo eu tendo os meus discos de criança, a minha irmã sempre ouviu bastante rock, a minha sempre foi bem eclética também, acho que isso me ajudou (...) Sim, era só isso que rolava, esses artistas que eu falei, os clássicos, né, Tom Jobim, João Bosco, Milton Nascimento, Ivan Lins. No caso do rock, Legião Urbana, a minha irmã ouvia muito Guns N'Roses, Michael Jackson, quem não tinha um vinil do Michael Jackson em casa, né? (...).

[Professor Musicalizador B]: Veio da minha experiência familiar muito mais porque meus pais sempre escutaram. Meu pai é músico, meus irmãos são músicos. O meu irmão é tecladista, o outro é baixista e meu tio é cantor. E aí lá em casa a gente sempre escutou muita música, muita música brasileira. Minha mãe é uma das pessoas que fala, ela sempre repete, como eu sou brasileira, bota qualquer música e ela sabe cantar. Então a gente sempre teve essa escuta muito forte dentro de casa. Em casa sempre teve instrumento, então eu sempre tive acesso. (...) Minha vivência é muito mais familiar e profissional também porque eu sempre fui músico ligado à música popular. Eu toco violão. Eu toco na roda de samba. Já toquei diversos gêneros musicais na noite e tudo mais, então eu sou muito ligado à MPB num geral, principalmente no samba.

[Professor Musicalizador C]: Sim, nos três aspectos, eu venho de uma família de músicos e eu cresci ouvindo chorinho na minha casa. Até hoje, o meu avô é músico, chorão, ele toca seresta, tem serestas na minha casa, em Volta Redonda, tem chorinho, samba, sempre teve. Então essa influência vem da minha família. (...) Eu sou músico profissional, minha formação é instrumentista, contrabaixo e violão, trabalho com produção musical, já toquei com diversos artistas e isso me possibilita também ter mais acesso à música popular brasileira (...) Já toquei em aberturas como artista local, para shows de artistas importantes (...) O show do Milton Nascimento, foi num festival chamado *Black to Black*, no Rio de Janeiro, um festival voltado para a cultura negra em que fui tocar com um artista de nossa cidade, o Milton Nascimento era um dos artistas de grande porte do evento. Eram palcos simultâneos, eram artistas tanto do Brasil quanto da África, isso foi em 2014. Com o filho do Luiz Melodia foi aqui em Volta Redonda, na Fundação CSN, que veio acompanhado de alguns músicos que tocavam com o Luiz Melodia. Participei também recentemente do show do Moraes Moreira, em 2015, aqui em Barra Mansa, no SESC. Eu sou músico *freelancer*, tenho uma carreira autoral, mas toco com muita gente, também faço parte de uma roda de samba, chamada “Roda da Jurema”. Tenho o meu trabalho autoral que é também música popular brasileira, mas não é somente MPB, existem outras ramificações de gêneros musicais dentro desse meu trabalho autoral.

Diante das falas dos entrevistados, todos ressaltando a grande influência de seus familiares para o acesso e na formação do “gosto musical”, consideramos que tais vivências foram essenciais para a formação estético-cultural desses professores e profissionais da música. As vivências desde a infância num ambiente familiar repleto de instrumentistas, cantores, seresteiros, chorões e sambistas; assim como através de um variado repertório com gêneros da música popular brasileira (MPB), ocasionaram “experiências” significativas para uma formação musicalmente mais emancipatória e distanciada dos referenciais da “indústria cultural”. Consideramos, portanto, que tais vivências musicais levaram ao conceito Adorniano (2000) de “experiência”, pois conforme destacamos no capítulo dois desta tese, “uma experiência só é formativa quando opera transformações naquele que a vivencia” (NOGUEIRA, 2015, p.38). Nesse sentido, levando também em consideração que esses entrevistados pertencem a uma geração nascida na década de oitenta, portanto, já distantes do acesso à música popular brasileira (MPB) pelos meios tradicionais de comunicação social, como o rádio e a televisão; as experiências em família foram determinantes para o acesso e à formação do “gosto musical”. Ademais, diante dos depoimentos dos entrevistados, percebe-se que tais experiências com os familiares influenciaram também na profissionalização dos mesmos como músicos, e na escolha de repertórios ligados à MPB.

No que concerne à formação acadêmica e a música popular brasileira (MPB), os entrevistados de um modo geral, apontaram uma carência de acesso a um repertório e estudos musicais no âmbito da MPB nos cursos de graduação onde realizaram a sua

formação. Somente um professor musicalizador entrevistado, considerou que a sua formação acadêmica possibilitou de forma mais efetiva uma ampliação de seus conhecimentos musicais nessa área. A fim de ilustrar tais visões, citaremos algumas dessas falas:

[Coordenadora Pedagógica]: Na minha formação em piano, não tive muito até um dado momento, mas depois uma das professoras da minha graduação, por gostar muito da música popular brasileira, ela era completamente apaixonada (...) Então eu passei quatro anos com ela, mergulhada na questão da MPB, das influências de fora, do jazz na bossa nova. Então eu tive essa formação sim, apesar de ter feito música sacra (...) Mas há uma questão, as músicas da MPB são difíceis de serem executadas, elas precisam ser bem estudadas, ao contrário do que muitos pensam (...) se toca pouco a música popular brasileira devido a essa dificuldade (...) por não haver dentro da própria faculdade, mas já existem cursos voltados para a música popular. Porque era assim, era uma coisa que pingava na nossa formação, era mais voltada para uma formação europeia, erudita, clássica.

[Professor Musicalizador A]: É porque a faculdade, eu fiz Licenciatura em Música, a gente fica apto para ensinar (...) antes de fazer a faculdade, eu já dava aula de Música e o repertório popular vinha da família, da rua, do meio em que eu vivia com os meus amigos, na escola em que eu dei aula também sabe? Então veio muito disso, mas a faculdade não muito não (...) É muito voltada para o estilo europeu, a gente questionava isso, porque numa turma de Música é muito misturado, músicos eruditos e músicos populares, então todos nós sentíamos falta. A gente sabe da importância de estudar o estilo europeu (...), mas e o repertório popular, da música popular brasileira para as nossas crianças? Não tivemos, não sei em outras faculdades.

[Professor Musicalizador B]: Na faculdade a gente tinha uma orquestra popular, que eram todos os alunos tocando música popular, um repertório apresentado pelo professor, por nós alunos, que a gente montava uma apresentação com diversos instrumentos, violão, viola, guitarra, bateria, baixo, ...todos os instrumentos que tínhamos e fazíamos um arranjo próprio para essa apresentação. Mas, assim, na formação acadêmica não é muito voltada para a MPB, não tem muito não. É mais voltada para a música erudita.

[Professor Musicalizador C]: Na faculdade eu aprendi muito mais. Nas aulas de História da Música no Brasil, eu aprendi sobre a história do maxixe, do olodum, como os brancos foram até as senzalas e se apropriaram do ritmo dos negros e misturaram com a música europeia e isso deu outros gêneros musicais. Descobri Patápio Silva que é um flautista que pouca gente conhece, ele vem antes de Pixinguinha. Eu aprendi muito sobre os grandes nomes da nossa música que são desconhecidos. Eram desconhecidos para mim e são desconhecidos para a maioria.

Os relatos dos entrevistados revelam e confirmam as análises dos autores mencionados na introdução da tese, quando apresentamos um levantamento sobre as publicações e pesquisas nessa área e questão. No levantamento realizado, citamos alguns artigos e autores (FERREIRA, 2013; EISENBERG e CARVALHO, 2011; MADEIRA, 2002), em que destacam a ausência da música popular brasileira, de um modo geral, nos programas e nas disciplinas dos cursos de Música na educação superior do país. Isso

indica a necessidade dos cursos de graduação em Música (tanto os bacharelados, como as licenciaturas), reverem seus programas e disciplinas nessa importante questão. Especialmente, para uma geração de novos e jovens músicos que provavelmente não tiveram acesso à valiosa história da música popular brasileira, a vivências com a diversidade de seu repertório e gêneros musicais, seja como ouvintes, como músicos instrumentistas ou como professores.

Por fim, perguntamos a opinião dos entrevistados se consideravam relevante o professor de Música ter acesso à música popular brasileira, seja na sua formação acadêmica ou profissional, como, por exemplo, no caso do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa. Todos os entrevistados responderam afirmativamente, tanto à coordenação pedagógica do Projeto, como os professores musicalizadores. Destacaremos alguns argumentos significativos apresentados em suas falas:

[Coordenadora Pedagógica]: Sim, tenho um amigo que hoje ele está na Europa (...) está levando música popular brasileira para lá, fazendo *workshops* e tudo. Então, às vezes o que eu sinto é que nós não damos importância para as coisas que são nossas porque os de fora dão importância (...) então, a gente tem uma particularidade muito grande com relação à MPB em si (...) porque ela para ser estudada ela é difícil. Talvez mais fácil de ser executada, do que ser estudada, por conta da complexidade rítmica e até harmonicamente falando, mas eu acho que é de fundamental importância, deveria ter talvez uma matéria exclusiva para uma formação acadêmica (...) a gente estuda a história da música, mas eu não sei se hoje a história da música ainda está na vertente europeia.

[Professor Musicalizador A]: Sim, sim, na formação acadêmica. A gente vai estar mais apto para poder passar aos alunos esses conteúdos (...) a gente pesquisa muito, mas é por nossa conta.

[Professor Musicalizador B]: Muito importante. Eu acho que faz muita falta. Eu vou dar um exemplo, eu tô fazendo mestrado na Unirio em Documentação e História da Música. Lá, na Musicologia, a grande discussão é em relação a entrada dos alunos no curso. Eles têm que passar por uma prova que é muito mais direcionada à formação do músico na música erudita do que na popular. O grande discurso dentro da universidade de música tá muito mais voltado à música erudita do que à música popular. Mas isso está mudando, os músicos de música popular estão entrando, estão escrevendo, estão pesquisando música popular lá dentro, mas lá não tem um discurso muito bem formado, muito claro em relação à música popular brasileira. Na universidade de música tem essa deficiência, eu acredito que se você volta ali no ensino básico e começa dali essa noção de que a música popular é um campo importante, um campo a se explorar, a ser valorizado, a ser estudado com mais seriedade, com a mesma naturalidade, sabe? Eu acho que isso seria interessante de se refletir lá no ensino superior. Todo mundo que é da música popular é mais da vivência, fora da escola de música ou da faculdade.

[Professor Musicalizador C]: Sim porque dentro da faculdade eu descobri diversos colegas que não conheciam absolutamente nada de música popular brasileira. Não sei se é por falta de interesse ou por ter crescido ouvindo um repertório somente clássico, eu pude perceber que não é somente dentro da escola de ensino fundamental, mas dentro da graduação também. É grande o número de colegas que desconhecem a nossa história. Não conhecem Cartola,



não conhecem o Alceu Valença, não conhecem. Pessoas da minha idade, com mais de trinta anos, não conheciam certos compositores. Eu acho que no Projeto Música nas Escolas é a mesma coisa. Não digo num patamar maior, mas existe sim uma pequena parcela que eu tenho certeza que desconhece também, que foram crescendo nesse ambiente erudito (...) Eu acho que seria legal nós termos incentivo para os professores conhecerem mais sobre a nossa cultura. Eu não vejo isso, uma capacitação, um *workshop* sobre música popular brasileira, nem por parte do Projeto, nem por parte da Secretaria Municipal de Educação.

As falas e os argumentos apresentados pelos entrevistados, reforçam o distanciamento aos referenciais e gêneros da música popular brasileira (MPB) para as gerações que não tiveram a possibilidade de ter tal acesso e convivência nesses referenciais musicais de uma forma mais próxima, especialmente através dos meios de comunicação tradicionais como o rádio e a televisão. Vale destacar, conforme evidenciamos anteriormente, que os três professores musicalizadores entrevistados frisaram a convivência familiar com pessoas mais velhas, como sendo o importante fator que despertou a intimidade e o gosto musical dos mesmos para tal repertório e universo cultural. Por outro lado, os quatro entrevistados, todos músicos profissionais e graduados na área, apontaram a necessidade dos cursos de graduação acadêmica em Música enfocarem de forma mais efetiva e consistente a música popular brasileira. Nos argumentos apresentados por eles, se realça que a aproximação e até mesmo o estudo sobre a música popular brasileira, se deu muito mais proveniente dessa convivência pessoal com familiares e amigos, do que através da formação acadêmica em cursos de graduação em Música.

Outro aspecto a ser ressaltado nesses depoimentos, se refere a uma formação acadêmica que tende a privilegiar uma cultura musical mais europeia, ou clássica e erudita. Nesse sentido, conforme refletimos no primeiro capítulo desta tese sobre o conceito de cultura, ressaltamos que a mesma tem implicações de poder, sendo um espaço contraditório, repleto de disputas sociais, econômicas, políticas e de formação de identidades e memórias. Sendo assim, julgamos relevante indagar se essa ausência de espaços para a música popular brasileira nos cursos de graduação em Música, não manifestam um distanciamento cultural no que concerne à formação das identidades e memórias, em uma área da cultura popular na qual o país construiu ao longo de sua história uma das mais potentes e fecundas linguagens musicais, de reconhecimento mundial pela sua diversidade criativa e de qualidade. Se levarmos ainda em consideração, a realidade apresentada pelos professores musicalizadores entrevistados sobre suas “experiências” (ADORNO, 2000) com a música popular brasileira (MPB) junto a seus

familiares mais velhos, refletiremos como Báez (2010) “não há cultura onde não há memória, não há identidade onde não há memória. Por sua vez, não há memória sem identidade” (p.259). Sendo assim, frisamos como se faz importante e necessária a inserção da música popular brasileira no currículo dos cursos de graduação em Música. Nem todas as crianças e jovens deste país têm a possibilidade atualmente de conviver com rodas de seresta, de samba ou de choro em ambientes familiares, conforme os professores entrevistados descreveram. Muito pelo contrário, essas vivências se tornaram cada vez mais distantes das novas gerações. Portanto, consideramos que os espaços de formação educativos, seja na educação superior ou na educação básica, são extremamente significativos para o acesso da música popular brasileira às novas gerações.

Dessa forma, iremos no próximo item da tese, descrever e analisar a pesquisa realizada em algumas unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Barra Mansa e também com profissionais do Projeto Música nas Escolas.

## 5.2 A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA (MPB) NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIFERENTES OLHARES SOBRE SUA POSSIBILIDADE NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA MANSA

No sentido de situar a MPB na escola e, especialmente, na sala de aula, onde ocorre com maior frequência a ação pedagógica docente, analisaremos os resultados da pesquisa nesses espaços e momentos. Compreender como os sujeitos protagonistas nesses lugares percebem e vivenciam a música no espaço escolar, e nessa perspectiva, a presença da MPB. Além do que, devido a dimensão do Projeto “Música nas Escolas”, analisaremos também as visões dos alunos, agora músicos, que percorreram o processo de escolarização participando dos grupos especiais do Projeto.

### 5.2.1 Planejamento das Aulas do Professor Musicalizador e a Música Popular Brasileira (MPB): a autonomia docente e a proposta pedagógica da escola.

Nesse item iremos focar algumas das respostas dos entrevistados nas três escolas pesquisadas, intituladas nesta tese como Escola Municipal Pixinguinha, Escola Municipal Maestro Tom Jobim e Escola Municipal Cartola. No intuito de analisar como a música popular brasileira (MPB) se insere no planejamento didático-pedagógico dos professores musicalizadores que lecionam nessas unidades escolares, entrevistamos três

professores dessa área e as orientadoras pedagógicas que trabalham nas escolas com esses professores. Faz-se necessário ressaltar que, na Escola M. Pixinguinha, entrevistamos, também, as quatro professoras que lecionam os conteúdos obrigatórios no currículo para o quarto e quinto ano do ensino fundamental, devido a uma particularidade da escola ao ter realizado recentemente um projeto sobre os gêneros da música popular brasileira (MPB). Além disso, na Escola M. Cartola, entrevistamos a diretora adjunta porque a orientadora pedagógica estava, naquele momento, licenciada. Ademais, julgamos necessário apresentar também, nesse item, a visão da coordenadora pedagógica do Projeto Música nas Escolas.

A primeira questão abordada se refere ao planejamento das aulas dos professores musicalizadores, se os mesmos possuem autonomia para a operacionalização dos conteúdos, objetivos e atividades a serem trabalhados nas turmas onde lecionam. A coordenadora pedagógica do Projeto informou que os professores musicalizadores têm autonomia para gerenciar o planejamento de suas aulas, assim como os objetivos e conteúdos estabelecidos pela proposta curricular ao longo dos bimestres no ano letivo. Os professores musicalizadores entrevistados, que lecionam nas escolas onde possuem anos iniciais de ensino fundamental, como a E.M. Pixinguinha (em que há também algumas turmas de educação infantil) e a E. M. Maestro Tom Jobim (com turmas somente de quarto e quinto ano de ensino fundamental), confirmaram a visão da coordenadora do Projeto. Os professores opinaram que possuem uma certa autonomia para adaptarem a proposta curricular estabelecida nas diretrizes do Projeto Música nas Escolas, ao implementarem o planejamento de suas aulas. Vale destacar alguns trechos dos argumentos apresentados por esses professores:

[Professor Musicalizador, E. M. Pixinguinha]: No Projeto, a gente tem uma apostila das atividades de acordo com a série, só que a gente tem uma liberdade em relação às atividades musicais (...) Pelo meio em que a escola vive, sabe? Pelo tipo de criança que é daquela escola, daquele bairro, então eu não sigo certinho, eu vejo cada criança de um jeito, cada família de um jeito (...) Aí eu pego as atividades, eu tento focar muito em ritmo, por exemplo, no caso das crianças é mais o lance das notinhas, de ritmo, jogos musicais para os menores. Para os mais velhos, que é o quarto e quinto ano, eu já consigo falar mais da história da música, uma história da MPB de algum artista, também não deixo de ensinar ritmo, a música no geral (...) Eu não fico muito travado, eu vou desenvolvendo o que desperta coisas musicais neles, eu acho isso mais interessante.

[Professor Musicalizador, E. M. Maestro Tom Jobim]: Então, a gente tem tudo baseado na diretriz de base, nós, professores de musicalização, temos uma certa liberdade para trabalhar a musicalidade dentro dos conteúdos da MPB. A gente trabalha alguns termos, que estão diretamente ligados à cultura brasileira, como cultura afro, cultura indígena, reconhecimento territorial do Brasil por

meio da música. A gente faz todo esse trabalho. Essa autonomia nos dá uma certa liberdade de explorar isso (...) Então, dentro da perspectiva do Projeto, temos a musicalização e temos o cultural ao mesmo tempo (...) temos alunos que não necessariamente queriam estar tendo aula de música, ainda não atingimos todos os alunos. A gente não pode fugir muito do Projeto e nem do que a gente propõe.

O professor musicalizador entrevistado da E. M. Cartola trabalha numa realidade recente para o Projeto, onde ocorrem as aulas de musicalização também numa unidade escolar do sexto ao nono ano do ensino fundamental e de turno integral. Portanto, tal experiência é ainda inovadora para o Projeto, e a proposta curricular se encontra em delineamento nesse segmento de escolarização. Consideramos que vale a pena apresentar a visão do professor musicalizador entrevistado sobre essa questão:

[Professor Musicalizador, da E. M. Cartola]: Do sexto ao nono ano, a recomendação que passam para nós é de ensinar a história da música, a história da arte e o canto coral para os alunos. E aí o planejamento é embasado nisso, só que tem uma autonomia para ensinar a história da música, não de uma forma segmentada passando por uma história, tipo Barroco, não é assim, não é linear. Eu posso fazer aleatoriamente, entendeu? Então eu faço uma história da música de uma forma que eu vou percebendo os alunos trazendo isso para mim. Eles sempre conversam comigo, né, sobre o que eles ouviram, ou assistiram um filme e que tinha uma música. Hoje mesmo eu passei aquele documentário que você me falou do Darcy Ribeiro “O Povo Brasileiro”, comecei a passar para eles essa semana (...) Eles são muito comunicativos comigo. E eu comecei aqui na escola querendo saber do aluno o que ele sabe de música, o que ele ouve por aí, a partir disso, eu fui formulando o meu planejamento. Eu também coloco não só como uma parte teórica, eu trago instrumentos para sala de aula, eu ensino a eles a trabalharem com percussão corporal, trabalho muito ritmo com eles, também, trago instrumentos não só de corda, mas de percussão, já trouxe flautas. Porque eu fui descobrindo, em cada turma em que eu trabalho, quem tem aptidão para tocar. Já ensinei alunos aqui dentro a tocarem violão inclusive...

[Entrevistadora]: O que você identificou que eles escutam?

[Professor Musicalizador, E. M. Cartola]: A maioria escuta funk, além do funk é o samba. Na maioria deles, a família ouve funk ou o samba em casa. E uma pequena parcela escuta música clássica, enquanto uma grande parcela escuta música nordestina, forró, mas não tem o conhecimento a fundo do que é o forró, conhece só o atual. E o hip hop também. Essas são as principais coisas que eles ouvem.

De acordo com os depoimentos dos entrevistados, podemos inferir que os professores musicalizadores, de um modo geral, possuem uma certa autonomia em seus planejamentos didático-pedagógicos, ao elaborarem as suas aulas. Isso revela um comprometimento dos mesmos, formando uma parceria entre a coordenação pedagógica do Projeto e os professores musicalizadores, no sentido de uma flexibilização no planejamento curricular do Projeto, a fim de possibilitar um maior diálogo com a realidade revelada pelos alunos nas unidades escolares. Essa flexibilização e autonomia

demonstram um potencial para que os professores evoluam em suas práticas pedagógicas de forma reflexiva às realidades apresentadas pelos educandos. Contreras (2012), em sua obra “A Autonomia de Professores”, assim analisa essa questão, inspirando-se também no pensamento de Henry Giroux (1990):

O ensino é um trabalho que requer a reflexão autônoma e a elaboração de pensamento próprio, por meio do qual os docentes devem se desenvolver como intelectuais, comprometidos com a criação de possibilidades educativas no ensino e críticos às limitações que encontram no desenvolvimento de seu trabalho (CONTRERAS, 2012, p.255).

Após essa questão, perguntamos aos professores musicalizadores se consideravam que a música popular brasileira (MPB) está inserida no conteúdo programático da proposta curricular do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa. De acordo com os depoimentos dos entrevistados, podemos perceber que esses gêneros ligados à MPB estão parcialmente contemplados ou, pelo menos, os professores musicalizadores não identificam tais gêneros de uma forma mais explícita na proposta curricular e nas orientações da coordenação pedagógica. A fim de ilustrar essas percepções, apresentaremos algumas falas desses professores:

[Professor Musicalizador, E. M. Pixinguinha]: Olha, na apostila de canto coral tem músicas brasileiras, tem cantigas de roda, mas tem Toquinho, a música “Aquarela”, tem um pouco de cada, isso por causa do projeto do coral de mil vozes em que todo final de ano tem uma apresentação, mas na proposta curricular acho que não. Vou ter que dar uma olhada no documento. É muita atividade rítmica, coordenação motora, audição, é mais essas coisas que são trabalhadas. Eu por conta faço isso. Você pode ver os meus vídeos que eu posto lá, eu sempre tô mostrando Milton Nascimento (...) É mais uma iniciativa minha.

[Professor Musicalizador, E. M. Maestro Tom Jobim]: Sim, porque assim, pela cartilha que rebemos, por exemplo, a gente recebeu uma cartilha para apoio aos professores do terceiro ano. Ali tinham canções brasileiras, canções folclóricas e eu, pelo menos, recebi um treinamento para trabalhar com essas crianças e para trabalhar com o teor que essas canções traziam. Uma música que fala sobre a Emília do Monteiro Lobato, por exemplo. Já posso trazer aquilo para sala de aula, trabalhar aquilo com o professor regente. Em relação à MPB diretamente, não. Eles pedem prá gente trabalhar gêneros musicais, explicar tudo direitinho. Eles dão a liberdade prá trabalhar gêneros de uma maneira geral, mas eles incluem os gêneros musicais brasileiros como todos os gêneros a serem trabalhados. Eu acho que declaradamente “Ah, separa um semestre para isso” não tem, não é uma coisa direcionada.

[Professor Musicalizador, E. M. Cartola]: Olha, não tenho essa informação, não foi me passado isso. As diretrizes foram passadas em reuniões, mas sem abordagem da música popular brasileira. Eles focam mais do primeiro ao quinto ano, com as atividades de flauta, canto coral, *Link Up*<sup>23</sup>, que está sendo

<sup>23</sup> O “Link Up – A Orquestra em Movimento” é um programa do *Weill Music Institute do Carnegie Hall* (Nova Iorque, EUA). Em 2018, o Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, firmou um convênio com o

agora a prioridade. E do sexto ao nono ano a informação que me passaram é assim: história da música, história da arte e canto coral. Só isso. E gêneros musicais, mas não especificaram quais, ficou ao meu critério.

Conforme os depoimentos dos professores musicalizadores descritos acima, o documento intitulado como “Diretrizes Curriculares para Musicalização Infantil: Canto Coral, Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais”, do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, não explicita nos objetivos e conteúdos a temática “música popular brasileira (MPB)”. Nos objetivos e conteúdos expressos no documento para cada ano de escolarização constam, por exemplo: “desenvolver sua memória musical através de um repertório de canções; executar obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas”; portanto, de acordo com as diretrizes expressas no documento, fica a critério do professor musicalizador a escolha e definição desse repertório referente aos “gêneros musicais”. No repertório ensaiado para a realização do “Coro Infantil Municipal”, orientado pela coordenação do Projeto, há vários compositores e canções da música popular brasileira (MPB), conforme o professor musicalizador da E. M. Pixinguinha enfatizou anteriormente, como também a coordenação pedagógica salientou no item 5.1.3 desta tese. Nesse sentido, consideramos que a MPB, apesar de não estar explicitamente inserida no documento referente às diretrizes curriculares, tal repertório se manifesta como sugestão nessas diretrizes e pela coordenação do Projeto, ficando sob o critério e de acordo com a autonomia do professor, inseri-lo ou não.

A próxima questão que iremos destacar refere-se à pergunta concernente à articulação da proposta de educação musical do Projeto Música nas Escolas com o projeto pedagógico das unidades escolares. Nesse sentido, recorreremos às entrevistas com a coordenação pedagógica do Projeto, como também às entrevistas com os professores musicalizadores e com os professores da área da orientação pedagógica das três unidades escolares pesquisadas nesta tese. Nessa questão também analisaremos a percepção das professoras entrevistadas do quarto e quinto ano da E. M. Pixinguinha.

Na perspectiva da coordenadora pedagógica do Projeto “Música nas Escolas”, existe uma articulação entre a proposta de educação musical do Projeto e a proposta pedagógica da escola. A coordenadora exemplifica como ocorre tal inter-relação:

---

Programa para a realização de um concerto envolvendo cerca de mil e quinhentas crianças de quarenta unidades escolares do Projeto, acompanhadas pela Orquestra Sinfônica de Barra Mansa e a Orquestra Sinfônica Brasileira, sob a regência do maestro Lee Mills. Tal concerto se realizou no dia oito de novembro, no Parque da Cidade, em Barra Mansa (Jornal A Voz da Cidade, 2018, <https://avozdacidade.com/wp/osbm-e-osb-realizam-concerto-link-up-a-orquestra-em-movimento/>).

[Coordenadora Pedagógica do Projeto]: Sim, até porque a gente não pode, não existe a possibilidade de desvincular um professor que está dando aula na escola e a gente fazer uma coisa completamente diferente (...). Então a gente trabalha com a interdisciplinaridade, também para que a aula dele faça sentido. Então ele pode usar uma música para fazer uma apresentação, dentro da aula, do contexto da aula dele, ele tem liberdade para fazer isso junto com a escola. Na verdade, o ideal é que aconteça um casamento entre a proposta da escola junto com os nossos conteúdos, dá para fazer muito bem um casamento ali entre os projetos da escola e a aula de música em si.

Quando se analisa as respostas a essa questão, tanto dos professores musicalizadores, quanto das orientadoras pedagógicas das escolas pesquisadas, percebe-se que essa articulação ainda se encontra em fase de aprimoramento para uma integração mais efetiva da proposta de educação musical do Projeto e o projeto pedagógico da escola. Ressalta-se, conforme esclarecemos anteriormente, que na E. M. Cartola realizamos a entrevista com a direção adjunta devido à orientadora pedagógica estar licenciada nesse período da pesquisa.

Os professores musicalizadores, de um modo geral, consideraram que não há uma articulação mais efetiva entre a proposta de educação musical do Projeto e os projetos pedagógicos das unidades escolares pesquisadas. Quanto às orientadoras pedagógicas dessas escolas, consideraram que tal inter-relação é parcial e pode ser aprimorada, sendo que as respostas apresentaram argumentos diferenciados:

[Orientadora Pedagógica, E. M. Maestro Tom Jobim]: Existe essa articulação, por exemplo, ontem teve um evento do Projeto Música nas Escolas. A articulação que eu percebi foi que a escola foi convidada e esses alunos que participaram e os que também não participaram foram convidados para ir lá prestigiar. Essa é a articulação. Ao dia a dia nas aulas, ao plano de aula dos professores, a gente não tem acesso. Temos acesso assim: eles trazem o que foi trabalhado, a gente tem ciência, mas não tem uma ligação daqui com o pedagógico de lá (...) Então, não existe essa comunicação mais aprofundada do pedagógico das escolas com o Projeto Música nas Escolas (...) O professor vem e mostra o que foi trabalhado no ano na escola e a gente assina. Temos ciência do que ele trabalhou, mas ainda não conseguimos sentar para discutir alguns assuntos, planejar (...) eles mostram o planejamento já realizado e a gente assina.

[Diretora Adjunta, E. M. Cartola]: .... Não havia muita articulação do Projeto Música nas Escolas aqui. Os professores de música não eram considerados da escola, eles vinham somente para dar aula e iam embora como uma atividade de contraturno. Hoje, eles são professores da escola. (...) Antes o professor não tinha vínculo com a escola. Hoje eu percebo que os professores musicalizadores criaram esse vínculo, eles são professores da escola, eles vestem a camisa. (...) Quando formos reformular o nosso projeto político-pedagógico (PPP), acredito que haverá uma articulação da Proposta de Educação Musical com a escola.

[Orientadora Pedagógica, E. M. Pixinguinha]: Sim, nós tivemos o projeto e, além dos projetos, sempre fazemos projetos semestrais aqui na escola e sempre tem essa articulação, porque tem apresentações e se pede ajuda do professor de música para ajudar nessas apresentações (...) Quando temos algum projeto,

apresentação, pedimos ajuda ao professor de música, mas isso poderia ser melhor, poderia haver uma melhor articulação (...) Porque é minha opinião, eu ainda vejo muito isoladas essas aulas. Então, por exemplo, a escola não tem acesso ao que vai ser trabalhado, não sei porquê, ou quem deveria procurar. Até hoje eu não fiz essa procura de buscar. Mas ainda vejo essas aulas um pouco isoladas, até mesmo por parte dos professores, (...) o planejamento do professor é sozinho, não participa do planejamento coletivo com os outros professores (...) Momento específico para isso não há; só quando é pedido que o professor ajuda, ainda vejo o professor um pouco isolado. Os projetos poderiam ser mais integrados, seria o ideal.

De acordo com os depoimentos dos entrevistados, percebe-se que tal articulação é parcial e, quando ocorre, se dá no sentido de solicitações para alguma atividade que a professora da turma regular irá realizar ou até mesmo a escola. Conforme as falas dos professores musicalizadores e das professoras orientadoras pedagógicas e da diretora adjunta, a articulação entre a proposta de educação musical do Projeto e os projetos educacionais das escolas pesquisadas poderia ser aprimorada, se o professor musicalizador participasse dos momentos de planejamento coletivo e do projeto pedagógico da escola. Na E. M. Pixinguinha, conforme ressaltamos anteriormente, entrevistamos também as professoras do quarto e do quinto ano do ensino fundamental, que responderam a essa questão da seguinte forma:

[Professora A, 5º Ano]: Há, tem sim essa integração. Agora mesmo a gente vai fazer a formatura dos alunos, estamos escolhendo as músicas e eu já pedi ao professor de Música para me ajudar a ensaiar: tom, ritmo, essas coisas com ele. Eu sempre peço auxílio a ele.

[Professora B, 5º Ano]: Você tá falando de integrar, de envolver, não, muito pouco. Então, somente o projeto que fizemos aqui na escola, mas mesmo assim muito pouco.

[Professora C, 4º Ano]: Olha eu vi que houve uma interação maior desde que eu trabalho na rede, que eu conheço esse Projeto Música nas Escolas e, cada vez mais, vai se aperfeiçoando (...) Então, por exemplo, essa parceria também do professor de Música, que trabalha com as crianças, é o desafio que eles mostram, quando eles estão trabalhando e que eles ficam empolgados, aí a gente também “entra na dança”. Agora, quando não há esse perfil do profissional, fica distante, a gente não consegue acompanhar. Mas sempre tem um profissional ligado (...) para participar com a gente, quando estamos trabalhando algum tema, e que ele vai desenvolver aquela música relativa ao que a gente está trabalhando, tocar nas aulas dele, essa troca é muito importante.

[Professora D, 4º Ano]: Ah, sim, mas a música está sempre envolvida, eles estão sempre falando das aulas deles. Sempre nós procuramos trabalhar dentro da realidade, procurando encaixar num probleminha, dentro do que é possível de acordo com o conteúdo proposto pela rede. De uma certa forma, sim.

As falas das professoras da E. M. Pixinguinha ratificam os depoimentos anteriores dos outros profissionais mencionados na pesquisa. Mais uma vez, percebe-se uma articulação parcial, em algumas atividades realizadas pela professora de turma regular



com o professor musicalizador, sendo que a maioria dos profissionais entrevistados, indicaram a necessidade de um aprimoramento a fim de se viabilizar uma maior articulação da proposta de educação musical com o projeto pedagógico da escola.

No intuito de se analisar o planejamento docente no que concerne à proposta pedagógica da escola e à música popular brasileira (MPB), indagamos às orientadoras pedagógicas e à diretora adjunta entrevistadas se elas já participaram de algum tipo de formação continuada sobre a MPB, seja organizada pela Secretaria Municipal de Barra Mansa ou pelo Projeto Música nas Escolas. Além disso, perguntamos também se há algum projeto que envolva a escola com essa temática. Apresentamos, a seguir, os depoimentos das profissionais entrevistadas:

[Orientadora Pedagógica, E.M. Maestro Tom Jobim]: Sim, existem reuniões por parte da Secretaria de Educação, algumas capacitações, seminários, mas em relação à música nas escolas não, não aconteceu. O que houve foi, a partir desse novo currículo, na última reunião se falou um pouquinho de tudo (...), mas não específico à música brasileira não (...) a questão das artes foi abordada, na reunião, num geral, potencializar a questão da cultura brasileira, a especificidade de cada ambiente, de cada localidade no Brasil, mas nada voltado à música (...). Em relação ao projeto pedagógico da escola, em relação à música, nós temos sim. Esse ano ficou com a professora de Esporte, que é muito envolvida, (...) nós estamos pensando para 2019 pegar alguns meses específicos para a música, através da dança também. Por exemplo, no mês de novembro, trabalhar o maculelê, trazer uma apresentação de jongo, (...) pegar cada bimestre e trabalhar ritmos voltados para a nossa cultura. Estamos pensando no samba, pensando no Nordeste, (...) em apresentar para eles, oportunizar esse conhecimento. Já sentamos com a professora de Prática de Esporte, que trabalha com dança, e tentaremos com outras disciplinas, com os professores de Música. Na verdade, o professor de Música chega aqui e ele não tem um planejamento com a gente. Eles não têm um planejamento conosco. (...) Então, à questão da música popular brasileira, eu, particularmente, vejo de suma importância para os alunos terem acesso (...). Eu sou moradora aqui do bairro e não vejo isso no dia a dia deles. Eles não terão acesso, se não for por nós. A escola precisa dar esse acesso a eles porque, se não for a escola, a família, falando no geral, a família não vai oportunizar. Pelo menos, no nosso bairro, a questão do funk é muito acentuada, o sertanejo universitário, mas se for música de raiz da música brasileira, eles não têm acesso nas famílias. Aqui na escola eu acho que vai ser muito bacana a gente oportunizar esse conhecimento.

[Diretora Adjunta, E. M. Cartola]: Não, somente pela Secretaria de Educação (...) Eu sempre vejo a importância da música para a aprendizagem, sempre tem alguma oficina, sobre a questão da arte, a música como arte, sempre tem, mas não é da música popular brasileira. É da música de um modo geral, a importância do lúdico, como a música pode ajudar o aluno, mas sobre a música popular brasileira não, nunca (...) Aqui na escola, a gente fez um projeto literário chamado “Bonde Literário”, em que todas as turmas no quarto bimestre, os professores tinham que pensar numa proposta de Leitura para desenvolver o gosto pela leitura. E não era só o professor de Língua Portuguesa, no primeiro ano foi só esse professor, mas no segundo ano, fizemos trios, por exemplo, professor de português, matemática e inglês, responsáveis pela apresentação daquela turma (...) nas apresentações apareciam muitas coisas de música popular brasileira e de filmes brasileiros.

Muito lindo, a gente teve uma reprodução do “Auto da Compadecida” que ficou lindo. Aí foi interessante porque começou a aparecer muita coisa da cultura brasileira. Este ano a gente não fez, inclusive os alunos vieram perguntar se não ia ter, alunos que já saíram da escola vieram perguntar que dia era o “Bonde Literário”, porque é um dia de muita festa. A gente só não fez porque realmente com essa questão da escola integral, a gente se desorganizou muito (...) porque tudo foi novo. Agora, eu acho que para o ano que vem, a fala dos professores é geral: já é o segundo ano de turno integral, a gente já pode pensar em voltar o “Bonde Literário”. É muito interessante.

[Entrevistadora]: Nesse “Bonde Literário”, você lembra qual compositor de música popular brasileira, ou gênero musical?

[Diretora Adjunta, E. M. Cartola]: Lembro, teve Chico Buarque! Uma professora de Língua Portuguesa, fez um trabalho com o sexto ano sobre Chico Buarque. Teve outras coisas também, teve teatro, uns programas antigos, um programa que passava no rádio, que era um programa de rádio antigo (...) Eu acho que a sua pesquisa pode nos ajudar a resgatar essa questão do “Bonde Literário” e, de repente, voltado para isso, né? Porque é uma riqueza de possibilidades. É muito possível fazer um trabalho bacana de música popular, mas a gente não fez ainda. Então eu acho que a sua pesquisa pode nos motivar a isso.

[Orientadora Pedagógica, E. M. Pixinguinha]: Participo, pela Secretaria de Educação, mas nenhuma relacionada ao Projeto Música nas Escolas (...) e nenhuma também sobre a música popular brasileira (...), em algumas reuniões a orquestra se apresentou para nós (...), aqui dentro da escola também, os professores das aulas de música do contraturno fizeram apresentações de violino, de pífaro (...) nessas apresentações havia repertório de música popular brasileira (...). Nós fazemos projetos semestrais, todo semestre tem um projeto diferente. E aí a gente parte da necessidade da comunidade e também dessa necessidade que os professores percebem. Então sempre tem aquela reunião: qual vai ser o tema de nosso projeto? E aí surgiu a música, foi até sugestão da própria diretora da escola, os professores gostaram, acharam interessante. Ampliar até esse repertório musical dos alunos mesmo, muitas vezes eles não conhecem (...). E aí a gente buscou o professor de Música que deu a sugestão para trabalhar com vários gêneros musicais da música popular brasileira, e então surgiu o projeto “Cantando e Encantando com a Música”.

Os depoimentos das profissionais entrevistadas revelam inicialmente que, apesar de participarem regularmente de atividades de formação continuada realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa, nenhuma dessas atividades abordou, de alguma forma, assuntos ou temáticas pertinentes à música popular brasileira (MPB). Entretanto, vale destacar a fala da orientadora pedagógica da E. M. Pixinguinha, quando citou apresentações do Projeto Música nas Escolas, como por exemplo, da orquestra, em reuniões da Secretaria Municipal de Educação com os profissionais das escolas. Além disso, citou também apresentações de grupos musicais do Projeto na escola onde trabalha como orientadora pedagógica. Nessas apresentações, segundo a orientadora entrevistada, há no repertório canções da MPB. Consideramos significativo esse destaque em sua fala, pois, conforme salientamos no item 5.1.1 desta tese, tais grupos musicais se apresentam

ao longo do ano letivo nas escolas e na sede do Projeto, possibilitando aos diferentes segmentos da comunidade educativa terem acesso aos recitais e concertos didáticos.

No que tange à proposta pedagógica da escola e à música popular brasileira (MPB), as respostas se diferenciaram, mas todas as entrevistadas consideraram importante a inserção dessa temática nos projetos pedagógicos realizados pelas escolas. A orientadora pedagógica da E. M. Maestro Tom Jobim destacou que: “Então, à questão da música popular brasileira, eu, particularmente, vejo de suma importância para os alunos terem acesso (...) Aqui na escola eu acho que vai ser muito bacana a gente oportunizar esse conhecimento”. A orientadora descreveu algumas possibilidades de se focar tal temática no próximo ano letivo, assim como a necessidade de os professores de Música participarem com os professores das outras áreas da escola do planejamento pedagógico. A diretora adjunta entrevistada da E. M. Cartola, descreveu um projeto realizado recentemente para destacar a importância de se inserir essa temática:

Lembro, teve Chico Buarque! Uma professora de Língua Portuguesa, fez um trabalho com o sexto ano sobre Chico Buarque. Teve outras coisas também (...) Eu acho que a sua pesquisa pode nos ajudar a resgatar essa questão do “Bonde Literário” e, de repente, voltado para isso, né? Porque é uma riqueza de possibilidades. É muito possível fazer um trabalho bacana de música popular, mas a gente não fez ainda. Então eu acho que a sua pesquisa pode nos motivar a isso.

As falas das profissionais entrevistadas refletem, ao longo das entrevistas, sobre a ação cotidiana em relação às atividades e aos projetos pedagógicos realizados nas escolas, e se inserem na observação de Duarte (2004). A autora destaca que a entrevista em pesquisas qualitativas propicia uma troca entre entrevistador e entrevistado, pois o pesquisador, ao mesmo tempo que coleta informações, oportuniza ao seu interlocutor refletir sobre si mesmo, se auto avaliar e ao seu meio social:

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto avaliando, se auto afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias (DUARTE, 2004, p. 220).

Nesse sentido, ao analisar as falas das entrevistadas em relação às suas reflexões concernentes aos projetos pedagógicos das escolas e à música popular brasileira (MPB), percebe-se que a presença dessa temática não se mostrava como uma intencionalidade

desses projetos, aparecendo mais como uma atividade isolada organizada por algum professor. Entretanto, ao refletirem sobre a organização, planejamento e objetivos pertinentes a essas atividades e projetos, concluíram sobre a importância da inserção da música popular brasileira no projeto pedagógico, sobre o que a escola já realizou e como poderiam vislumbrar tal temática em projetos a serem desenvolvidos nessas unidades escolares.

Sendo assim, enfocaremos, no próximo item deste capítulo, o projeto pedagógico interdisciplinar intitulado “Cantando e Encantando com a Música”, desenvolvido na E. M. Pixinguinha, no primeiro semestre do ano de 2018. Vale evidenciar que a pesquisa empírica desta tese já se encontrava em andamento, quando o projeto estava sendo desenvolvido na escola e, nesse momento, a pesquisadora foi convidada para assistir às atividades de encerramento e culminância do referido projeto.

### 5.2.2 Cantando e Encantando com a Música: uma experiência interdisciplinar de música popular brasileira na E. M. Pixinguinha

*“Meu coração...”*

*(Carinhoso, Pixinguinha e João de Barro, 1937)*

*“Quando o professor de música me chamou para ver como eles estavam cantando ‘Carinhoso’, estavam perfeitos! Eles interagem e fazem gestos, aí eu falei: ‘Espera aí, vamos fazer uma dramatização!’”*

*(Professora do 4º Ano, E. M. Pixinguinha)*

De acordo com o planejamento desenvolvido pela escola, o projeto interdisciplinar intitulado como “Cantando e Encantando com a Música” envolveu todas as turmas, do Pré I da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental, e transcorreu ao longo do primeiro semestre de 2018. Os diferentes gêneros musicais brasileiros foram distribuídos para cada turma e englobavam os seguintes ritmos de diversas regiões do país: ciranda, frevo, carimbó, xote, cateretê, quadrilha, maracatu, chula, baião, maxixe, marcha-rancho, forró, chorinho, samba e bossa nova.

A orientadora pedagógica da E. M. Pixinguinha descreveu, em sua entrevista para esta pesquisa, como se deu a organização e o planejamento do projeto “Cantando e

Encantando com a Música”. Após reunião com os professores para a definição da temática do projeto, a orientadora pedagógica redigiu a estrutura do mesmo, com os objetivos, a justificativa e os gêneros musicais para cada turma. Os professores incluíram esses gêneros em seus planejamentos didático-pedagógicos:

[Orientadora Pedagógica, E. M. Pixinguinha]: Cada turma ficou com um gênero musical e os professores inseriram esse gênero musical principalmente na sequência didática, trabalharam dentro da sequência. Escolheram música, letra de música, ampliaram para alguns compositores dentro daquele gênero. E fizeram essas atividades, esses trabalhos também artísticos para serem expostos. Aí a gente colocou para expor trabalhos feitos pelos alunos (...) a maioria fez instrumentos musicais, dentro do gênero em que foi trabalhado.

Além disso, a orientadora entrevistada evidenciou a importância do professor musicalizador da escola para viabilizar esta proposta. Os professores, em reunião com a orientação pedagógica e a direção, pensaram em um projeto com a temática música, que possibilitasse ampliar o repertório dos alunos e o conhecimento da diversidade cultural nessa área. Pelo fato de o professor musicalizador geralmente não participar dessas reuniões de planejamento pedagógico, a orientadora e a direção buscaram o auxílio deste profissional em outro momento. O professor sugeriu tais gêneros da música popular brasileira e, a partir disso, as professoras das turmas de diferentes áreas, com o auxílio do professor de música, realizaram a pesquisa sobre cada uma dessas modalidades do repertório nacional.

O depoimento do professor musicalizador da E. M. Pixinguinha confirma as descrições da orientadora pedagógica, no que concerne ao planejamento e à realização do projeto “Cantando e Encantando com a Música”. Na entrevista do professor, enfatizamos sua fala nesse sentido:

[Professor Musicalizador, E. M. Pixinguinha]: Elas me chamaram: “Ah, professor, vamos fazer um projeto de música”. Lógico que eu fiquei feliz pra caramba, elas chegaram com o projeto de música pra gente trabalhar vários ritmos. Eu até tinha comentado: “vamos trabalhar um artista só?”, “não vamos aproveitar que você está aqui, vamos fazer vários”; eu falei: “vamos que vamos, então!” (...) E ficou por minha conta separar os ritmos; então assim separamos os ritmos e ficou mais ou menos dessa forma: o que fosse mais agitado para os menores. Se tiver que fazer alguma dança, que eles tenham as apresentações principais (...) Ah, vamos fazer o pessoal do quinto ano dançar frevo, eles não iam querer dançar frevo, não faz parte da vida deles, eles iam conhecer tudo, mas será que iriam topa colocar sombrinha, sabe? Então era mais fácil fazer isso com os menores e deixamos os mais velhos com o choro, o samba, a bossa nova, o forró.

No depoimento do professor musicalizador, ao explicar como o planejamento didático-pedagógico do projeto transcorreu e, especialmente, as trocas de ideias e

conhecimentos entre os professores, se destaca o grande envolvimento docente e o compromisso em realizar o projeto no espaço escolar. Dessa forma, julgamos necessário evidenciar o sentido de “interdisciplinaridade” na escola, de acordo com os estudiosos na área da Didática:

A Interdisciplinaridade é uma realidade que proporciona a parceria, o diálogo, a escuta e a ousadia, dialoga com expressões artísticas, com diferentes linguagens. Com isso, a sociedade poderá reconhecer na escola, a possibilidade de um caminho de melhoria, para o processo efetivo de aprendizagem (...) As práticas interdisciplinares se iniciam com liberdade, mas acima de tudo com organização, disciplina, comprometimento, respeito são alguns dos elementos fundamentais para que parcerias sejam instauradas. Assim é a sala de aula, a oportunidade única de trocas reais, que podem ser um caminho de renovação e reconstrução. O professor precisa ser ouvido, respeitado e valorizado em seu trabalho pela Instituição. Reconhecido, ele tem condições de revelar-se e reconhecer em seu aluno o seu potencial (FAZENDA, VARELLA, ALMEIDA; 2013, pp. 858-859).

Quando nos deparamos com os depoimentos do professor musicalizador, assim como das professoras entrevistadas, do quarto e do quinto ano, que descreveremos a seguir, percebemos a vivência da interdisciplinaridade que envolveu a comunidade educativa ao longo da realização do projeto “Cantando e Encantando com a Música”. Destacaremos as falas desses profissionais, a fim de ilustrar o diálogo, a parceria e o comprometimento expressos em seus comentários:

[Professor Musicalizador, E. M. Pixinguinha]: Então eu ajudava a professora na bossa nova. Eu achava alguma coisa da história e as professoras também pesquisavam, eu falava para a professora: achei sobre o samba e mandava para ela um referencial musical. Eu também mostrava nas minhas aulas. Elas faziam o trabalho com as crianças a semana toda, e eu só um dia (...) Ah, professora achei isso também, então um trabalho em equipe (...) As professoras aprendendo a fazer o ritmo, eu ficava bobo: “Olha eu aprendi a fazer esse ritmo aqui!”. Olha, elas também ensaiavam com eles, porque tinha coreografia, por exemplo, tinha ritmo do cateretê, sabe? A gente não vivencia isso, mas foi uma pesquisa, aprendemos. A professora aprendeu o ritmo e eu falei: “Olha que sensacional!” Então juntou tudo, assim, deu certo, de acordo com o que foi proposto, entendeu?

[Professora A, 5º Ano]: Então o objetivo foi fazer com que as crianças conhecessem a música popular brasileira (...), as músicas populares brasileiras trazem muito mais conhecimento do que as músicas de hoje, mostrar para elas que não é só isso, que tem um mundo maior lá fora (...) a escola se propôs mostrar um outro mundo da música, porque elas não têm acesso (...) a direção separou por turma os gêneros musicais e a gente trabalhou dentro dos nossos objetivos, também, interpretação de texto, gramática, tudo dentro do gênero musical, fizemos trabalhos para expor falando da música, coreografia para ser apresentada com a música (...) Eu trabalhei com duas músicas, eu faço rodízio nas duas turmas com a outra professora, como eu sou formada em Educação Física, elas pedem que eu faça as coreografias (...) trabalhei dois gêneros, a bossa nova e o samba.

[Professora B, 5º Ano]: Eu acho que o projeto, a escola viu que os alunos não conhecem a música do Brasil, conhecem sim o funk, não desmerecendo, mas não conhecem a música popular brasileira, a MPB, outros gêneros musicais. Por isso, desenvolveu o projeto para que os alunos pudessem ter gostos musicais diferentes, escutar outros gêneros (...) Então, eu divido as turmas com a outra professora, eu fico com Matemática, História e Geografia (...) trabalhamos com a bossa nova, a canção “Garota de Ipanema” e o samba “Maracangalha”, do Dorival Caymmi (...) Então, trabalhei a história, não com o conteúdo do semestre, mas foi a história da música, passei trabalho para pesquisarem sobre a música, sobre o compositor.

[Professora C, 4º Ano]: Porque, como eu falo, tudo nasce da cara do professor, assim o professor sonha junto com a escola e aí fechou um tema que agradou a todos, quem não gosta de música, bom sujeito não é, não é verdade? Então, quando a gente começou a desenvolver essas ideias pra gente tocar o projeto, todo mundo abraçou, todo mundo gostou, por isso que deu certo (...) O meu gênero foi o chorinho (...) Primeiro o professor de música começou a introduzir nas aulas o assunto com os alunos e aí a gente foi fazer a pesquisa, uma pesquisa dos instrumentos, quem foi o precursor, que é o Pixinguinha. E como a gente trabalhou essa questão de conhecer os instrumentos (...) e como foi importante eles conhecerem esses instrumentos (...) Ele, o professor, pesquisou, eu achei bacana ele ter feito isso, ele trouxe os *links* em que a gente podia pesquisar mais informação (...) como ele só tem um encontro semanal com a turma, a gente ensaiava o “Carinhoso” com os alunos também, até para buscar uma perfeição, pra eles entenderem bem a melodia, aquele encontro da música e a letra, a mensagem que ela passa.

[Professora D, 4º Ano]: Então, teve uma reunião, onde se pensou o tema para o projeto e se definiu que seria música, a diretora pediu ao professor de música da escola e ele “comprou” a ideia. Ele pesquisou os ritmos e trouxe para ela, nos reunimos de novo, os ritmos foram divididos por turma e assim o projeto foi crescendo (...). Aqui na escola, no primeiro semestre, trabalhamos com a música, cada turma com um ritmo, no meu caso foi o forró. Por ser forró foi bem animado, foi bem divertido trabalhar com os alunos. Eu levava as letras do forró, e a gente jogava os problemas de acordo com a dinâmica da letra e tirava umas situações problemas, pra gente trazer o projeto pra sala, na aula de Matemática (...) Então, no quarto ano, geografia e história, se trabalha o estado do Rio de Janeiro, então usamos músicas voltadas para o Rio de Janeiro, saindo um pouco do forró e entrando na MPB, nas músicas pro Rio de Janeiro. Algumas músicas que envolviam o Rio, por exemplo, “Rio 40 Graus”, da Fernanda Abreu, ao mesmo tempo “Cidade Maravilhosa”, “Garota de Ipanema”. Mostrar as diferentes realidades do Rio de Janeiro, a cidade como dois pontos tão diferentes, né? Coloquei até um trecho da letra “Rio 40 Graus” numa avaliação, duas realidades, num lado tão bonita e ao mesmo tempo a violência, a criminalidade tomando conta da cidade.

As falas dos profissionais entrevistados evidenciam o envolvimento, a motivação, para refletirem sobre como poderiam desenvolver a temática do projeto, de acordo com o ano de escolaridade dos alunos e a área do conhecimento disciplinar em que lecionam em suas turmas. Isso é fundamental para a realização e o êxito de um projeto interdisciplinar. Se não houver a motivação docente, não ocorrerá a disponibilidade para o planejamento, a pesquisa, o diálogo com os colegas profissionais da escola, a interação com os alunos, a fim de despertar e, ao mesmo tempo, perceber o interesse dos mesmos sobre os conteúdos e as atividades realizadas. Ademais, os depoimentos realçam também

a percepção dos docentes sobre a relevância da temática escolhida, evidenciando-se que consideram ser papel da escola possibilitar aos alunos outros referenciais culturais em relação à música, pois o que normalmente têm acesso está cada vez mais distante dos referenciais e gêneros da música popular brasileira (MPB).

Uma outra questão significativa para perguntar às professoras do quarto e do quinto ano, ainda referente ao repertório desenvolvido no projeto sobre gêneros e ritmos da música popular brasileira (MPB): como foi o envolvimento e a participação dos alunos em relação ao repertório e às atividades propostas pelos professores?

[Professora A, 5º Ano]: Eles adoraram, com certeza. Eu queria fazer um teatro com a “Garota de Ipanema”, alguns têm vergonha de expor, a gente trabalha também isso com eles, essa vergonha deles e tal. Então, eles ficaram muito eufóricos com a apresentação (...) eles irão para o sexto ano e vão precisar disso, se soltarem mais, apresentarem trabalho (...) mas eu fiquei com medo deles não comparecerem numa apresentação de sábado letivo, ficar desfalcado, daí eu preferi a dança (...) fiz o teatro em sala de aula com eles, sobre a “Garota de Ipanema”. Colocamos os participantes, figurantes, a história da composição, dos dois amigos Tom Jobim e Vinicius de Moraes que viram a garota passando que ia para a praia e fizeram a música (...). Então, os alunos fizeram essa passagem, porque eles estão nessa época de paquerar, eles adoraram. As meninas trouxeram a canga e teve desfile na sala, como se fosse a garota de Ipanema, fizemos florzinha de papel crepom e elas colocaram pra gente encenar (...) E as outras músicas também. Ao longo do semestre teve rima, produção de texto, eu perguntava: Como você imagina a garota de Ipanema? De onde ela veio? Pra onde ela foi? Será que um deles casou com a “Garota de Ipanema”? Eu fui estimulando o pensamento deles, além da música (...). Então, eles mostraram bastante interesse na música. Eles não estão acostumados com histórias, com a música que conta história, de prestar atenção na letra da música, o que diz. Hoje em dia, a música está muito sem contexto, então eles não sabem analisar a música, a história. Não sabem ver que tem uma história, que a música quer passar alguma mensagem (...). Eles cantam por cantar, qualquer música (...) Agora, eles trazem a música, trazem a música escrita, é legal essa música? Não é? Que mensagem traz? Oh, professora, nada a ver essa música, né? (...) Como eu falei, eles não têm isso em casa, então está sendo aqui na escola que eles estão vendo. Eu estou procurando ver com que eles curtam essa melodia, como diz a minha mãe: “É igual a paladar, tem que acostumar prá você gostar, né?” Tem que praticar pra você gostar, a mesma coisa é a música, você tem que praticar, tem que ouvir, tem que interagir, pra estar na sua cabeça e fazer com que você goste. E é isso que eu proponho aqui.

[Professora B, 5º Ano]: Então, eles receberam muito bem, assim a “Garota de Ipanema”, eles só ficaram chateados porque eles queriam que fosse mais rápido e foi a música original. Eles queriam que acelerasse a música porque eles são mais acelerados, a juventude de hoje é assim, aí eles ficaram um pouquinho chateados porque a música da outra turma era mais rápida, era um samba, mas aceitaram bem também (...) Eles fizeram os trabalhos, fizeram a pesquisa com afinco, porque muitas vezes não querem fazer. Fizeram os instrumentos da canção. Achei que eles foram receptivos, hoje na turma 501, um falou assim: “tia coloca uma música pra gente fazer o dever”. Então, a música acalma, eles gostam de música, quem não gosta, né?



Julgamos necessário evidenciar alguns comentários interessantes nas falas das professoras do quinto ano. As duas mencionam a receptividade dos alunos diante do repertório musical apresentado e destacam o grande envolvimento e a participação dos mesmos nas atividades desenvolvidas como o teatro, a dança, o canto, a produção textual e a pesquisa. Além disso, a professora “A”, do quinto ano, frisa a importância do acesso aos gêneros da música popular brasileira (MPB) em que os alunos revelam prestar atenção na letra mais elaborada e poética, na melodia das canções, e como as crianças precisam ouvir, se familiarizar com esses repertórios musicais geralmente distantes de suas realidades familiares e culturais. A referida professora enfatiza, ainda, a sua ação pedagógica no intuito de levar os alunos a desenvolver um novo “gosto musical” (ADORNO, 1983), e reforça que, para isso, os alunos precisam ouvir, vivenciar, praticar, interagir e se familiarizar com esse repertório musical mais amplo, diversificado e distante dos referenciais padronizados da “indústria cultural” (ADORNO e HOKHEIMER, 1985).

Nos depoimentos das professoras do quarto ano também se evidenciam nitidamente o envolvimento e a participação dos alunos, nas atividades propostas para o repertório musical relativo à música popular brasileira:

[Professora C, 4º Ano]: Ah, eles gostaram muito, quando eu começava, vamos cantar, aí eles: “Meu coração ...” (...) Quando o professor de Música me chamou para ver como eles estavam cantando “Carinhoso”, estavam perfeitos! Eles interagiam e ainda faziam gestos, aí eu falei: “Espera aí, vamos fazer uma dramatização”! Então eu comecei a ensaiar a dramatização pra eles fazerem e eles gostaram muito. Eles fizeram o bandolim com material reciclável, que faz parte da contextualização em Ciências em que estamos trabalhando o meio ambiente (...) “Mas tia como que a gente vai fazer?”, eu falei: “Vamos imaginar os materiais que nós podemos fazer” (...) Então surgiram ideias assim: caixas, madeira, teve gente que fez de madeira, usou tampa de caneta pra colocar as laterais, as cordas. Fizeram cordas de linha, de lã, de barbante colorido, colocaram botões, então foi uma coisa bem criativa, muito bem feito. Eu fiquei encantada, não esperava esse resultado. Até aquela criança que não tem apoio em casa, que tem que se virar sozinha, vamos dizer assim, trouxeram do jeitinho delas. Eu valorizei cada um, nós fizemos a exposição e eu achei muito bacana porque elas participaram efetivamente. Com carinho, com capricho. Que eu sou meio exigente, né? Eu falo: “Não tá bom, vamos caprichar; não, olha só, isso ainda não tá bom” (...) E ainda tiveram o cuidado de fazer todo aquele entorno do bandolim que não é igual à viola (...) Conheceram e trouxeram outros instrumentos, mas eles se propuseram fazer o bandolim e fizeram com êxito, foi muito bacana (...) Trabalhamos a melodia, a questão da poesia, a letra da música, a gramática, um pouco da história do choro (...) e a produção de texto.

[Entrevistadora]: O que você observou nos alunos em relação a essas vivências com a MPB?

[Professora C, 4º Ano]: O gosto, o conhecimento, coisas que eles não tinham conhecimento. O funk é a vivência deles. Para ter a oportunidade a outros estilos. Eu acho que é uma janela que abre, quando você mostra a porta e a janela tá fechada, você só tem um caminho, mas quando você abre a janela (...)

Então, parafraseando, eu quero dizer que se abre a oportunidade de um conhecimento diferente, todo dia ouvindo aquele tipo de música, não conhecendo (...) No dia da apresentação, eles viram as outras turmas, viram que existem outros estilos, outros gêneros. Então eu acho que oportunizar o conhecimento de outras coisas, além da vivência da criança, abre portas, abre janelas, oportunidades. Eles gostam de conhecer coisas novas, ficam maravilhados.

[Professora D, 4º Ano]: Foi muito bom, porque o forró é um ritmo contagiante (...) e nós fizemos a apresentação com aquela música “Forró do Xenheném” que a Elba Ramalho gravou, foi muito bom, muito gostoso e envolvente a participação dos alunos(...) Teve canções também do Gonzaguinha, do Luiz Gonzaga “Asa Branca” (...) O forró é um ritmo envolvente, a MPB traz essa questão reflexiva, eles estão no quarto ano. Então, eles já têm um senso crítico maior, eles já analisam melhor a letra, interpretam, trazem para a realidade, fazem análise (...) A gente leva a música pra sala de aula, você acaba envolvendo o aluno, dá uma aula diferente, mais dinâmica, mais atrativa, que prende a atenção deles (...), eu consegui atingir o meu objetivo, até a questão da disciplina melhora quando a gente dá uma aula mais atrativa.

Podemos inferir, a partir das falas das professoras do quarto ano, algumas das atividades realizadas com os alunos e o amplo envolvimento dos mesmos, seja na dramatização, na confecção de instrumentos musicais, na produção textual e, de forma interdisciplinar em diferentes áreas, tais como: na Língua Portuguesa, na Arte, nas Ciências e na História. A professora “C”, do quarto ano, faz uma paráfrase muito expressiva:

Então, parafraseando, eu quero dizer que se abre a oportunidade de um conhecimento diferente (...). Então, eu acho que oportunizar o conhecimento de outras coisas, além da vivência da criança, abre portas, abre janelas, oportunidades. Eles gostam de conhecer coisas novas, ficam maravilhados.

A fala acima da professora nos remete a um dos principais objetivos desta tese, no sentido do papel da escola na democratização do conhecimento em suas diferentes áreas, na recriação da cultura, na apropriação dos conhecimentos, especialmente aqueles não acessíveis aos educandos. Snyders (2008), conforme ressaltamos no capítulo dois, discorre sobre a tarefa do professor em proporcionar aos alunos experimentarem as grandes alegrias estéticas, como um direito que possuem a uma educação democrática e progressista. Nos relatos das professoras, destaca-se a satisfação e a abertura discente ao se depararem com novos saberes, objetivando levá-los a um conhecimento artístico musical de seu país, mas que, atualmente, se encontra distante da vivência cultural dessas novas gerações. Ademais, ao explicarem como a música possibilita aulas mais atrativas e dinâmicas, precisamos ainda evidenciar que as professoras conseguiram alcançar seus objetivos didático-pedagógicos, mesmo não sendo professoras de Música. Isso não diminui a importância do papel do professor habilitado em Música, que teve, inclusive,

um papel determinante para a organização do projeto nessa escola, mas revela que a música popular brasileira (MPB) pode ser enfocada como conteúdo em qualquer área do conhecimento ou ano de escolarização.

Outro aspecto que consideramos pertinente enfatizar na fala da professora “D”, do quarto ano, é o processo de reflexão que a linguagem musical, através da MPB, propicia para o desenvolvimento do senso crítico, na ajuda da interpretação, da análise da realidade: “... a MPB traz essa questão reflexiva, eles estão no quarto ano. Então, eles já têm um senso crítico maior, eles já analisam melhor a letra, interpretam, trazem para a realidade, fazem análise”. Essa é uma outra questão em destaque para esta tese, a experiência de apreciação musical, que, sob a perspectiva adorniana, é uma atividade intelectual, cognoscente e formativa (NOGUEIRA, 2015). Sendo assim, a música popular brasileira (MPB), devido a sua criatividade melódica, fecundidade poética, amalgamentos culturais e diversidade de gêneros, pode suscitar não somente a sensibilidade e a emoção estética, mas uma atividade intelectual de compreensão musical. Ressaltando-se, ainda, que, além dos referenciais mais ligados à musicalidade, pode ocasionar também a interpretação e leituras nas várias áreas do conhecimento e de identidades culturais. Distinguindo-se, portanto, dos referenciais da “indústria cultural” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), em que a música se submete à lógica de padronização cultural mercadológica, que condiciona, limita, intervém na liberdade e na autonomia do sujeito reflexivo.

Por fim, perguntamos também como se deu a participação dos pais dos alunos, durante o projeto “Cantando e Encantando com a Música”. O professor musicalizador da escola, assim como as professoras entrevistadas, consideraram a participação dos pais, de um modo geral, muito boa. Os alunos das turmas dessas professoras são crianças de uma faixa etária maior, portanto muitos vão sozinhos para à escola e os pais não costumam participar das atividades escolares da mesma forma que os pais dos alunos menores, da educação infantil ou do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental. O professor musicalizador assim comentou a sua satisfação e surpresa quanto ao envolvimento dos pais: “A escola trabalhando em equipe e também teve a graça dos pais participarem pra caramba. Assim eu fiquei muito surpreso, porque é um projeto de música, numa realidade em que a maioria é funk, fazer o pai pesquisar maracatu, frevo, ...”.

As professoras do quarto e do quinto ano do ensino fundamental entrevistadas, ilustraram com algumas atividades em que os pais dos alunos participaram colaborando como, por exemplo, na confecção de instrumentos musicais: “Essa foi a participação dos

pais na minha sala, ajudar a confeccionarem os instrumentos musicais do forró: a bumba, o triângulo, a sanfona” (Professora “D”, 4º Ano). Além disso, ajudaram também na confecção ou caracterização da roupa para os alunos, a fim de compor o estilo musical no dia da apresentação e encerramento do projeto na escola. Nesse dia ocorreram as apresentações de todas as turmas da escola, nos períodos matutino e vespertino, tendo uma presença efetiva dos pais na escola para assistirem as apresentações:

Muitos pais, que vieram, tiraram fotos, agradeceram, elogiaram” (Professora “A”, 5º Ano); “Ah, os pais vieram em peso. A primeira dúvida que tivemos em relação à comunidade seria a receptividade deles por questões religiosas, alguns são muito criteriosos (...) iam ter danças como o frevo, o maracatu (...), mas os pais responderam muito bem! (Professora “C”, 4º Ano).

O projeto interdisciplinar “Cantando e Encantando com a Música”, desenvolvido na E. M. Pixinguinha, confirma as inúmeras possibilidades da música popular brasileira (MPB) inserir-se como temática e conteúdo em projetos, nas aulas, no planejamento didático-pedagógico docente e da escola. Nos depoimentos dos professores entrevistados evidenciam-se o grande envolvimento dos mesmos e da comunidade escolar, nas várias etapas e momentos do projeto, seja no planejamento, na pesquisa, na interação entre os docentes e desses com os alunos, no apoio da direção e da orientação pedagógica da escola, e por fim, na participação e presença dos pais. Um dos destaques que confirmam o êxito do projeto, assim como a receptividade a sua temática, foi a resposta bastante favorável, o envolvimento e a participação dos alunos às atividades propostas pelos professores.

Consideramos que a realização e o êxito do projeto manifestam como a MPB pode contribuir na ampliação cultural dos educandos e na formação de suas identidades culturais, especialmente através das vivências asseguradas pela escola a uma das mais expressivas memórias presentes na cultura popular brasileira. Ademais, vale ainda salientar a busca e o comprometimento dos profissionais entrevistados para uma prática pedagógica que assegure uma interculturalidade, entre as novas gerações e os conhecimentos culturais das gerações passadas ou distantes da realidade em que vivem.

No próximo item deste capítulo, analisaremos as aulas dos professores musicalizadores, no que tange particularmente ao repertório e à música popular brasileira (MPB), sendo assim, buscamos compreender as visões desses professores e a de seus alunos, também entrevistados nesta pesquisa.

### 5.2.3 A MPB na Aula de Musicalização da Rede Pública Municipal de Ensino de Barra Mansa: as visões dos professores musicalizadores e dos alunos.

*“Eu lembro que teve uma aula, na primeira escuta da ‘Asa Branca’ (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, 1947), eu perguntei para eles: ‘O que vocês sentiram com essa música’? Um garoto levantou o dedo e falou: ‘Ah, melancolia’. Eu respondi: ‘Agora a gente pode discutir a letra’, porque ele pegou o sentimento que a música passou (...) Eu deixo muito que as crianças falem para elas terem autonomia, para elas associarem a escuta com a discussão. Eu proponho muito isso, para elas falarem o que estão ouvindo”.*

*(Professor Musicalizador 5º Ano, E. M. Cartola)*

Neste item, especialmente relevante para os objetivos desta pesquisa, iremos enfocar a aula de musicalização, a partir da visão do professor musicalizador e do aluno que a frequenta regularmente, como parte obrigatória do currículo na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de ensino de Barra Mansa. Enfocaremos o planejamento das aulas do professor em vários aspectos: como se realiza uma articulação com professores de outras áreas, a escolha do repertório, se a música popular brasileira (MPB) está presente nos conteúdos e atividades, e se ocorrem momentos para o diálogo e a reflexão sobre as músicas veiculadas pela grande mídia e a indústria cultural. Sendo assim, analisar-se-á alguns desses aspectos sob a perspectiva também dos alunos das escolas pesquisadas.

A primeira pergunta sobre tal temática aos professores musicalizadores entrevistados nas três escolas pesquisadas nesta tese, referiu-se ao planejamento de suas aulas e atividades, se há alguma articulação com as aulas ou projetos dos professores de outras áreas disciplinares e se ocorre a inserção da música popular brasileira (MPB). Faz-se necessário esclarecer que, no caso da E. M. Pixinguinha, a visão do professor musicalizador foi descrita no item anterior 5.2.2, devido ao projeto realizado na escola intitulado “Cantando e Encantando com a Música”. Portanto, nessa questão apresentaremos somente a visão dos alunos da escola.

Os professores musicalizadores da E. M. Maestro Tom Jobim e da E. M. Cartola, afirmaram que, de um modo geral, não ocorre essa articulação do planejamento de suas

aulas com os professores de outras áreas disciplinares. Ambos citaram atividades ocorridas nas escolas, em que participaram colaborando com a escola ou com outro colega para a realização dessas atividades. O professor da E. M. Tom Jobim, informou ter colaborado para um evento da escola intitulado “Show de Talentos”, ocorrido no bairro, numa rua ao lado da escola. Segundo o professor, os alunos da turma 506 pediram para apresentar uma canção já trabalhada em sala de aula no primeiro bimestre, a música “Que País é Este?”, do grupo de rock nacional Legião Urbana: “Eles fecharam a rua, colocaram um palquinho lá e pediram pra que eu apresentasse com os alunos tudo o que a gente estava trabalhando em sala de aula e que os alunos quisessem cantar também”.

O professor da E. M. Cartola citou uma atividade realizada com a professora de “Empreendedorismo” sobre um concurso de dança que ocorreu num sábado. Segundo o professor, a sua contribuição foi ajudar os alunos a selecionarem um repertório no gênero do funk, em que analisavam as letras, os ritmos, o que seria mais viável para apresentarem:

Foi nesse gênero do funk e minha contribuição foi na seleção do repertório com eles. Eles me traziam o que tinham e eu analisava o que era de bom tom, as letras principalmente, mas a questão do ritmo (...) qual é a música boa para se dançar: “Ah essa música não é tão legal para dançar, é muito lenta, né?” Então, eles têm esse critério também, qual é a música boa para se dançar.

De acordo com o depoimento dos professores entrevistados, podemos inferir que nessas unidades escolares, o planejamento mais articulado do professor musicalizador com os professores de outras áreas, ainda se manifesta incipiente sendo proveniente somente do conteúdo e planejamento das aulas de musicalização. Tanto o professor da E. M. Maestro Tom Jobim, como o professor da E. M. Cartola descreveram que, para as atividades descritas, recorreram a conteúdos musicais já enfocados em suas aulas, seja o gênero rock nacional, como a canção “Que País é Este”, ou o gênero funk. O professor da E. M. Cartola relatou já ter trabalhado com as turmas sobre a história do funk:

Eu mostrei para eles, na história do funk, sobre as danças africanas e como o chamado “tamborzão” que eles ouvem aqui no Brasil, que foi criado aqui, um gênero dentro do funk, ele vem de determinado tipo de batida do Candomblé, que se chama congo que veio dos povos de Congo. Então o mesmo ritmo que se toca num terreiro, é o mesmo ritmo do funk, agora eles já conseguem assimilar isso.

Julgamos significativo destacar tal depoimento, pois manifesta a visão do professor de inserir em seu planejamento a história dos gêneros musicais presentes atualmente no país e que, de forma incisiva, fazem parte do universo cultural das crianças

e jovens adolescentes. Apesar desta tese não focar o gênero funk, consideramos que a forma abordada pelo professor procura ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero, inclusive frisando raízes identitárias, o sincretismo religioso e cultural tão característico da nossa história musical.

Em relação aos alunos entrevistados nas três unidades escolares, perguntamos se os professores das outras áreas disciplinares já trabalharam com algum conteúdo relacionado à música popular brasileira (MPB), ou se somente o professor musicalizador abordou tal conteúdo. As respostas se diferenciaram expressivamente, nas unidades escolares E. M. Maestro Tom Jobim e na E. M. Cartola, a maioria dos alunos entrevistados, cerca de setenta e cinco por cento, responderam negativamente, informando que os professores das outras áreas “nunca trabalharam” ou que “não recordavam”. Na E. M. Maestro Tom Jobim, dos quatro alunos entrevistados, somente uma aluna informou que duas professoras, uma na área de Língua Portuguesa teria trabalhado com a canção “Asa Branca” (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira) e uma outra professora de Espanhol, teria trabalhado com a canção “Aquarela” (Toquinho e Maurizio Fabrizio). Na E. M. Cartola, de quatro alunos entrevistados, somente um aluno informou que na aula da professora de Língua Portuguesa teria sido trabalhado uma música do compositor Caetano Veloso. Entretanto, o aluno não recordava o nome da canção e que a atividade realizada se limitou a uma interpretação de texto com a letra da música.

Em contrapartida, ao analisarmos as respostas dos alunos da E. M. Pixinguinha, os quatro entrevistados responderam afirmativamente, citando as professoras e os gêneros musicais trabalhados por elas no projeto desenvolvido pela escola no primeiro semestre, intitulado “Cantando e Encantando com a Música”. Vale salientar que as entrevistas se realizaram cerca de quatro meses após o encerramento do projeto, mesmo assim os alunos recordaram os gêneros da música popular brasileira (MPB) trabalhados pelas professoras, as canções, como também algumas atividades realizadas.

Sendo assim, podemos inferir uma distinção no que tange à articulação do professor musicalizador com as outras áreas disciplinares nas escolas pesquisadas e à música popular brasileira (MPB). A partir dos depoimentos dos alunos, evidencia-se que, na E. M. Pixinguinha, onde se realizou o projeto interdisciplinar intitulado “Cantando e Encantando com a Música”, todos os entrevistados descreveram como as professoras das outras áreas trabalharam com esse repertório. Entretanto, nas outras unidades escolares pesquisadas, a maioria dos alunos, cerca de setenta e cinco por cento, relatou que os professores das outras áreas não abordam essa temática em suas aulas. Esses resultados

realçam a importância da escola e dos professores de diferentes áreas disciplinares, segmentos escolares, abordarem conteúdos relacionados à MPB, a fim de que os educandos possam ter o acesso a uma compreensão, memória e aprendizagens efetivas com tais saberes e conhecimentos culturais no âmbito da música.

A segunda pergunta se referiu ao repertório das aulas do professor musicalizador, como se dá a escolha desse repertório diante das diversas possibilidades de gêneros musicais, estilos, épocas e culturas, e se a música popular brasileira (MPB) faz parte de tal repertório. Nesse sentido, descreveremos os depoimentos dos professores musicalizadores das três unidades escolares pesquisadas. No intuito de identificar a percepção dos alunos referente ao repertório das aulas de Música, analisamos as entrevistas realizadas com os quatro alunos de cada escola, indagamos sobre o que aprendem nessas aulas, e se há a presença da MPB, se saberiam identificar o nome de alguma canção, o compositor e o gênero musical.

As respostas dos professores musicalizadores apontam que cada um possui critérios distintos e de acordo com as visões que construíram ao longo de suas vidas, com as experiências musicais, e na prática pedagógica docente. O professor de musicalização da E. M. Pixinguinha descreveu utilizar os seguintes critérios: a letra das músicas, o ritmo e a melodia. Além disso, enfatizou que, para cada turma, procura registrar o que deu certo, o que não deu, e adaptar ao desenvolvimento dos alunos e às necessidades da turma. O professor de musicalização da E. M. Maestro Tom Jobim respondeu que escolhe o repertório a partir das possibilidades que a música oferece para trabalhar com os alunos e atender aos seus objetivos:

Eu escolho o repertório de uma maneira que, por exemplo, eu vou escolher uma canção, eu penso numa canção que tenha o máximo de clareza para eu conseguir explicar o que eu quero passar para o aluno. Se eu for trabalhar com forró, existem milhares de forrós gravados, tem vídeos na internet que eu posso exibir para as crianças. Outro dia eu trabalhei com a música do Chico César, “Flor de Mandacaru”, ele está falando sobre o sertão. Mandacaru é uma flor que é muito falada do Nordeste. Eles podiam falar que é um forró pé de serra, cearense e tudo mais ... Para aproximar com o que eu estou falando, eu escolhi essa música. Eu abri o segundo bimestre com “Asa Branca” quando eu comecei a trabalhar músicas nordestinas, porque “Asa Branca” já fala da questão do sertão, já fala da seca do Nordeste, já fala do sentimento nordestino, nostalgia e tudo mais. Então, são canções que irão me trazer mais facilidade de explicar o conteúdo.

O professor da E. M. Cartola, respondeu que seleciona o repertório a partir do que considera ser importante dentro do seu conhecimento musical e de suas experiências como pesquisador e professor de música. Conforme descrevemos no item anterior 5.2.1,



o professor informou que a orientação para o planejamento docente, para as turmas do sexto ao nono ano, é ensinar sobre a história da música e a história da arte. Nesse sentido, ao explicar sobre o repertório selecionado para ministrar as suas aulas na escola, o professor relatou que enfocou na história da música popular brasileira.

Quanto ao repertório selecionado para as aulas e a presença da música popular brasileira (MPB), os três professores entrevistados responderam afirmativamente. O professor musicalizador da E. M. Pixinguinha, em seu depoimento, exemplificou com alguns gêneros e compositores da MPB, tais como a bossa nova, o samba, o cantor e compositor Milton Nascimento. O professor musicalizador da E. M. Cartola, detalhou como desenvolveu o repertório voltado para a história da música popular brasileira:

Sim, inclusive dei aulas para o sexto ao nono ano sobre a história da música popular brasileira, como surgiu o termo MPB, porque a música popular brasileira era tão influente tanto aqui, quanto fora do nosso país. Isso foi bem trabalhado. Fiz isso porque eu notei que há um desconhecimento por parte de todas as séries e em todos os segmentos.

O professor musicalizador da E. M. Maestro Tom Jobim, também descreveu como a MPB está presente no repertório de suas aulas, exemplificando com alguns compositores, músicos e intérpretes, tais como: Chico César, Luiz Gonzaga, Alceu Valença, Jackson do Pandeiro, Elba Ramalho, dentre outros. No sentido de ilustrar como desenvolve algumas das atividades realizadas com esse repertório, o professor destacou algumas habilidades que buscava desenvolver nos alunos, como “ouvir”, “cantar”, “discutir o que a letra da canção fala”. Julgamos significativo esses destaques no depoimento do professor e descreveremos algumas de suas observações:

Eu trabalhei muito a escuta para eles incorporarem. Primeiramente eu coloquei para eles verem um documentário sobre música nordestina, vídeos, para iniciar uma escuta intensa. Toda aula a gente escutava bastante três ou quatro músicas. Eles cantam também, alguns conheciam muitas músicas. Eles conheciam uma do Gilberto Gil, “Xote das Meninas”. Muitas crianças falam que não sabem de onde conhecem. Semana passada eu estava trabalhando “samba” com eles, coloquei uma música do Cartola, aí um aluno falou “Ah, esse cara é aquele que canta ‘Senhora Tentação’”? Eu falei sim, coloquei para eles ouvirem e perguntei: “Mas como você conhecia”? E ele respondeu: “Não sei”. Isso acontece muito, tem criança que sabe cantar uma música de Tom Jobim inteira e você não sabe como ela conhece, como teve acesso e ela também não sabe.

Um outro destaque no depoimento do professor musicalizador da E. M. Maestro Tom Jobim, em relação ao repertório sobre a MPB e as atividades realizadas, refere-se às músicas do Nordeste:

Tudo começou no final do primeiro bimestre, eu estava falando sobre a música nordestina e o aluno perguntou: “Mas o que é música nordestina”? Aí eu falei: “Você não sabe o que é o Nordeste brasileiro?”, ele não sabia nem o que era Nordeste. Aí eu falei: “Então a gente vai trabalhar isso”. Então no intuito de responder a essa questão dele, eu desenvolvi todo esse trabalho (...). Isso ao longo do segundo bimestre, que foi trabalhado só com música nordestina. E aí eu explicava “ah, porque o Nordeste tem essa característica, a sazonalidade lá é diferente, reflete no clima de uma maneira diferente, tem o sertão (...), na música eles falam muito disso. Eu tentei fazer com eles sentissem esse ambiente do Nordeste e que a música consegue passar muito claramente. Eu lembro que teve uma aula, na primeira escuta da “Asa Branca” (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira), eu perguntei para eles: “O que vocês sentiram com essa música”? Um garoto levantou o dedo e falou: “Ah, melancolia”. Eu respondi: “Agora a gente já pode discutir a letra”, porque ele pegou o sentimento que a música passou. Um sentimento que a música fala. Então eu abri as discussões. Eu deixo muito que as crianças falem pra elas terem autonomia, pra elas associarem a escuta com a discussão. Eu proponho muito isso, pra elas falarem sobre o que eles estão ouvindo.

Em primeiro lugar, consideramos relevante lembrar, conforme se evidenciou no capítulo quatro, a escolha intencional dessas unidades escolares para a realização da pesquisa porque, segundo a coordenação pedagógica do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, seus professores musicalizadores abordavam conteúdos relacionados à música popular brasileira (MPB). Portanto, a partir dos resultados apresentados, pode-se confirmar a presença efetiva da MPB no repertório das aulas desses professores. Além disso, os professores revelaram seus objetivos ao trabalharem com esse repertório, enfatizaram algumas atividades realizadas para ampliar os conhecimentos não somente musicais, mas culturais dos alunos. Vale ainda enfatizar o cuidado do professor musicalizador da E. M. Maestro Tom Jobim em procurar trabalhar o contexto sociocultural que a letra e a melodia da canção manifestam, assim como desenvolver os seguintes objetivos: a habilidade de “escuta” dos alunos e a reflexão sobre o que estão ouvindo, a fala e a percepção dos alunos sobre tais canções, o diálogo docente com os alunos, a abertura docente para os alunos se expressarem a fim de desenvolverem a sua autonomia. Na próxima questão a ser analisada neste item 5.2.3, abordaremos, mais minuciosamente, as atividades realizadas pelos professores musicalizadores no sentido do desenvolvimento dessa “escuta”, da reflexão discente e da apropriação dos gêneros musicais da MPB.

No sentido de identificarmos a percepção dos alunos sobre o repertório nas aulas de Musicalização, perguntamos aos alunos entrevistados nas três unidades escolares: sobre o que aprendem nas aulas de Música, se poderiam citar alguma canção brasileira, o nome do compositor e se saberiam identificar o gênero musical dessa canção.

Nas três escolas pesquisadas, ao perguntarmos aos alunos entrevistados o que aprendem nas aulas de Música, a resposta mais apontada por todos foi “aprender novas músicas que eu não conhecia”, mais da metade dos alunos entrevistados responderam isso ao serem indagados. A segunda resposta de maior evidência, especialmente para os alunos mais novos do quarto e quinto ano do ensino fundamental, foi a aprendizagem do ritmo, da afinação de voz, das notas musicais, e como tocar um instrumento. A terceira resposta mais destacada, principalmente pelos alunos do nono ano do ensino fundamental, foi aprender a história da música, da música brasileira, das origens, dos conceitos e dos gêneros musicais.

Quanto ao repertório das aulas de Música, poder-se-iam citar uma canção brasileira, identificar o compositor e o gênero musical da mesma, trabalhados nessas aulas. De um modo geral, os alunos citaram uma das canções que foram enfocadas pelos professores musicalizadores, ao explicarem como realizam a escolha do repertório. Na E. M. Pixinguinha, por exemplo, uma aluna citou e cantou uma parte da música do forró “Xenhenhém”, mas não se lembrava do nome da sua principal intérprete, Elba Ramalho. Uma outra aluna citou o projeto desenvolvido “Cantando e Encantando com a Música” e a professora da área de Língua Portuguesa, que trabalhou com a turma o gênero musical “Chorinho”, mas não recordava a canção que havia sido trabalhada. Os outros dois alunos citaram a canção “Garota de Ipanema”, mas também não recordavam o gênero musical a qual pertence e os nomes de seus compositores.

Na E. M. Maestro Tom Jobim, uma aluna demonstrou recordar um repertório mais amplo, citou o compositor Cartola e a sua canção “Senhora Tentação”, inclusive a cantarolou no momento da entrevista: “Sinto abalada a minha calma, embriagada a minha alma, efeitos da sua sedução, a minha romântica senhora Tentação, não me deixes que eu venha a sucumbir, neste carnaval de paixão”. A mesma aluna se lembrou, também, de uma música, que realizaram uma apresentação na escola, “Que País é Este”? (Legião Urbana), citou a canção “Asa Branca” (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira) e o compositor Tim Maia. Os outros alunos entrevistados nessa escola, citaram apenas a “Canção Asa Branca” e identificaram um de seus compositores, Luiz Gonzaga.

Dos alunos entrevistados do nono ano da E. M. Cartola, dois citaram a canção “Mama África”, do compositor Chico César. Os alunos, de um modo geral, citaram alguns gêneros musicais enfocados pelo professor, como, por exemplo, os vários tipos de samba, o rock nacional, o funk e o rap. Entretanto, ao analisar os depoimentos dos alunos entrevistados, ao mesmo tempo em que revelaram a ampliação de seus conhecimentos

referentes à história da música brasileira e sobre os seus diferentes gêneros musicais, demonstraram pouca lembrança sobre o repertório de canções pertencentes a tais gêneros e trabalhados nas aulas de Música. Uma das alunas entrevistadas refletiu sobre isto ao longo de seu depoimento:

[Entrevistadora]: Teria outra música que você lembra, nesse repertório da música popular brasileira?

[Aluna 9º Ano, E. M. Cartola]: Hum ... Assim eu não vou lembrar porque ele passou bastante música e o tempo da aula é muito pouco, às vezes a gente nem aprende tudo, sabe? A gente aprende as músicas, mas acaba não tendo tempo de memorizar.

[Entrevistadora]: É muita informação para pouco tempo?

[Aluna 9º Ano, E. M. Cartola]: Isso, muita informação. E o tempo da aula agora diminuiu, a gente só tem uma aula dele. São cinquenta minutos uma vez por semana, antes era mais, agora diminuiu.

[Entrevistadora]: Você falou do samba. O que ele trabalhou sobre o samba? Ele colocou samba para vocês ouvirem?

[Aluna 9º Ano, E. M. Cartola]: Também a origem do samba, que antes era “semba”, essas coisas assim. Ele colocou, ele mostrou muitos sambas, eu só não lembro quais são os sambas.

[Entrevistadora]: Você lembra algum compositor que ele tenha mostrado?

[Aluna 9º Ano, E. M. Cartola]: Também não lembro.

[Entrevistadora]: Por que você acha que não lembra?

[Aluna 9º Ano, E. M. Cartola]: Porque são tantas coisas assim pra gente anexar na cabeça em tão pouco tempo de aula, eu acho que .... não assimilamos... Eu acho pela falta de mais conversação dentro das escolas sobre isso, porque eu acho que é algo muito importante, muito importante mesmo.

[Entrevistadora]: O que é importante?

[Aluna 9º Ano, E. M. Cartola]: O importante é a gente aprender e saber o que realmente é uma coisa do nosso país, eu acho importante nosso conhecimento sobre isso.

Os depoimentos dos alunos das três escolas onde se realizaram as entrevistas, manifestaram que as lembranças referentes ao repertório sobre a música popular brasileira (MPB) nas aulas de Música, foram pouco assimiladas e fragmentadas, conforme expressou a aluna da E. M. Cartola. Quando os alunos entrevistados das três escolas, foram indagados para citarem o nome do/a compositor/a e o gênero musical da canção citada por eles, de um modo geral, não recordavam. Na E. M. Pixinguinha, por exemplo, as canções citadas pelos alunos, assim como os gêneros musicais, foram as mesmas trabalhadas também pelas professoras no projeto interdisciplinar “Cantando e Encantando

com a Música”. Na E. M. Maestro Tom Jobim, a canção citada pelos quatro alunos entrevistados foi “Asa Branca” e todos sabiam o nome do famoso artista e compositor Luiz Gonzaga, exatamente a canção que o professor musicalizador citou e descreveu detalhadamente o trabalho realizado com as turmas sobre tal gênero musical. Por fim, na E. M. Cartola, se por um lado os alunos demonstraram terem compreendido o objetivo do professor musicalizador em abordar o amplo universo cultural da música popular brasileira, por outro lado, conforme explicou uma das alunas entrevistadas, não conseguiram assimilar de uma forma mais efetiva o repertório enfocado pelo professor ao longo das aulas.

Nesse sentido, sugerimos a necessidade de se trabalhar os conteúdos musicais de uma forma mais sistemática e minuciosa, a fim de que os alunos possam conhecer com maiores detalhes a canção e compreender o amplo universo na qual está inserida. No tocante ao gênero musical, aos seus compositores e principais intérpretes, a letra, a melodia e, principalmente, vivenciar a canção, seja ouvindo, cantando, tocando ou, até mesmo, dançando. Outro aspecto que consideramos significativo salientar, e que reforça a importância de os professores de outras áreas também enfocarem conteúdos relacionados à música popular brasileira (MPB), como na experiência realizada na E. M. Pixinguinha, é a ampliação das possibilidades da escola em trabalhar na formação do “gosto musical” do aluno.

A terceira pergunta, na qual analisaremos os depoimentos dos professores musicalizadores e alunos entrevistados nas três unidades escolares pesquisadas, indaga se há momentos, nas aulas de Música, para o diálogo e reflexão com os alunos sobre as músicas veiculadas pela grande mídia e a indústria cultural. Além disso, se poderiam descrever algum conteúdo e atividade desenvolvidos nas aulas que possibilitaram a fruição e a apropriação da “MPB”.

Os três professores entrevistados responderam afirmativamente às perguntas. Em relação ao diálogo e à reflexão com os alunos sobre as músicas veiculadas pela grande mídia e a indústria cultural, as respostas foram de certa forma semelhantes em relação às estratégias utilizadas pelos docentes. O professor musicalizador da E. M. Pixinguinha destacou que os alunos demonstraram prestar mais atenção às músicas que normalmente escutam e cantam de forma aleatória em seus cotidianos:

[Professor Musicalizador E. M. Pixinguinha]: Sim. Porque eles começam a ouvir mais a música e prestar mais atenção no que eles estão cantando, sabe? Porque no meu caso, como é criança, não passa na cabeça deles que um artista

surge do nada e esse artista some. Isso não interessa para eles, eles querem é cantar a música e cantar. Agora eles conseguem distinguir se a música é boa pra eles ou não, isso eu já consegui melhorar bem, principalmente no quinto ano. O quarto, eu já vou aos pouquinhos.

[Entrevistadora]: Como que você identifica isso no quinto ano? O que eles manifestam que demonstra um maior discernimento?

[Professor Musicalizador, E. M. Pixinguinha]: Nossa! Eles falam, eles falam!

[Entrevistadora]: Eles falam o quê?

[Professor Musicalizador, E. M. Pixinguinha]: “Nossa, eu ouvi aquela música e ela é chata mesmo”. Eles falam assim. Eles falam: “Ah, não gosto mais de ouvir isso”! Sai deles, eu ajudo a eles a pensarem, sabe? Igual eu também falo, eles sabem, por exemplo, que eu gosto muito de rock, mas eu deixo bem claro que nem todo rock é bom, tem que aprender a ouvir e ver se aquilo te agrega alguma coisa (...) Eu ajudo a eles a pensarem, a prestarem atenção no que estão ouvindo.

Os professores entrevistados da E. M. Maestro Tom Jobim e da E. M. Cartola apresentaram respostas semelhantes sobre como lidam com os alunos em relação a essa questão. Eles procuram focar nas raízes presentes nos diferentes gêneros da música popular brasileira (MPB), fazendo um paralelo com alguns gêneros ou ritmos atuais no Brasil, veiculados pela grande mídia e a indústria cultural. Dessa forma, buscam levar o aluno a compreender que aquele ritmo ou gênero, de grande sucesso do momento, possui quase sempre raízes na diversidade de gêneros musicais e que, em outros momentos, foram também bastante populares. Além disso, os professores ao levarem os gêneros musicais, canções, compositores e artistas, atualmente distantes das novas gerações, como também dos meios de comunicação mais tradicionais como o rádio e a televisão, possibilitam que as crianças e jovens adolescentes conheçam um outro repertório musical. A fim de ilustrar esses depoimentos, destacaremos parcialmente a fala dos professores dessas escolas:

[Professor Musicalizador, E. M. Cartola]: Então, a gente começou no baião, nas músicas regionais, o folclore nordestino, até chegar na música moderna porque o que conheciam do forró é “Aviões do Forró”, Wesley Safadão, aquelas cantoras que tão bem em alta lá do Nordeste. Eu falei: “Não, vamos primeiro por aqui, pra gente chegar lá”. Vamos começar aqui pelas músicas regionais, de raiz, os primeiros movimentos pra gente entender porque tudo influenciou essas músicas que têm hoje em dia, o forró de hoje em dia. Então eu preferi começar pelo baião, xote, forró, maracatu, frevo, coco, congada. Aí eu levava vídeos para eles verem o que é (...) Então, a questão do forró como eles conheciam, eles queriam falar sobre isso desde o começo, mas eu falava:” Vou deixar mais para o final, pra vocês entenderem, que a ‘sofrência’ vem do ‘brega’, que já tinha lá atrás (...) para clarear um pouco isso na cabeça deles, sabe”? A música que eles dançaram no vídeo do Dia das Crianças foi “Flor de Mandacaru”, do Chico César.

[Professor Musicalizador, E. M. Cartola]: Sim. Eu sempre dialogo muito isso com eles, porque se acaba vivendo numa bolha em que não consegue enxergar a riqueza musical que o país tem. Eu traço paralelos, por exemplo, eles estão ouvindo muito hoje é o “arrocha”, um gênero musical que está misturado com a música sertaneja, com o sertanejo universitário, eu mostro pra eles de onde veio aquilo, né? Da música baiana, da guitarra baiana, da história daquilo, da história do trio elétrico (...) Então, eu traço sempre uma história sobre o que eles conhecem hoje e que tem uma raiz (...) Eu mostrei para eles como a música popular brasileira era rica em poesia, em harmonia, e hoje muito disso se perdeu. Até em relação ao funk eu mostrei isso para eles, porque hoje o funk que eles ouvem é completamente diferente do que nasceu aqui no Brasil no final da década de 80 e começo da década de 90, tinha uma mensagem, uma preocupação política (...) Passamos pela origem nos Estados Unidos, pelo contexto político, pela luta racial no Brasil na década de 1970 e culminou no Movimento Black Rio, aqui no Rio de Janeiro, em São Paulo, com as equipes de som, os bailes, passei isso tudo para eles.

As formas como os professores musicalizadores abordam e desenvolvem esses conteúdos e reflexões com os alunos sobre os repertórios musicais, veiculados pela grande mídia e a indústria cultural, apontam para uma preocupação e intencionalidade em seus planejamentos e ações didático-pedagógicas. Estas ações são no sentido de levar os alunos a refletirem, a partir da ampliação de seus conhecimentos culturais no âmbito da música popular brasileira (MPB), como também a desenvolverem uma criticidade sobre os repertórios musicais provenientes da indústria cultural.

Ademais, os professores apresentaram interessantes exemplos sobre atividades que realizaram e que possibilitam fruição e apropriação da MPB:

[Professor Musicalizador, E. M. Cartola]: Na aula sobre samba, eu expliquei o “Samba de Angola” que veio para o Brasil, que deu origem ao samba, a capoeira. Então, eles puderam entender muito mais sobre os instrumentos musicais, eu dei exemplo de quais instrumentos musicais são tocados no samba. Eles puderam perceber toda a gama de qualidades de instrumentos, de gêneros musicais que se adaptam à nossa música. Eu também trouxe os instrumentos e alguns alunos disseram que tinham, então eu pedi para trazerem. Todas as músicas que a gente aprendia a gente cantava: “Tropicália”, “Alegria, Alegria”, “Back in Bahia”, do Gilberto Gil, “Aquele Abraço”, que ele compôs quando foi preso. Agora, os alunos identificam o Caetano Veloso porque antes eles não conheciam. Isso em todas as séries, do 6º ao 9º ano.

[Professor Musicalizador, E. M. Maestro Tom Jobim]: Ah, eu lembrei de uma coisa interessante. Por exemplo, eles já tinham trabalhado na aula de dança do ano passado o frevo, só que eles ouviram só a música para dançar. Eles se caracterizaram. Então, quando eu falei da música nordestina, eles não lembravam do frevo, quando eu fiz uma listagem no quadro sobre o que eles conheciam. Aí quando eu perguntava: “E Pernambuco? Vocês não conhecem nada? Olha só tem Maracatu, que eu já mostrei para vocês”. Aí um deles falou: “Ah, eu ia falar a dança do guarda-chuva”. Eu respondi: “Exatamente, é o frevo”. Mas eles não conheciam mais profundamente o frevo, então eu coloquei para eles reconhecerem, sabiam até dançar e tudo mais, gostavam de dançar, mas eles não sabiam falar sobre o frevo, e isso já abria a possibilidade de eu trabalhar em sala de aula (...) Sempre quando a gente parava para escutar a música, eu fazia a pergunta: “O que vocês sentiram? O que vocês têm para

falar”? E sempre surge alguma coisa. Eles respondem: “Nossa professor, é bonito, né”? E eu falo: “É, é bonito. O que é bonito”? Eu sempre faço a pergunta para eles e eu acho que a melodia chama a atenção, porque é diferente. É mais carregada, é mais trabalhada do que esse forró da indústria cultural, sabe? Tem que ter uma escuta mais atenta. A gente escuta a mesma música três vezes, cinco vezes. Tem muito aluno que não gosta, mas depois vai acostumando, depois até sabe cantar. Eles gostam muito, quando eu coloquei o “Forró Quentinho”, do Jackson do Pandeiro, isso virou uma febre. Aí ficava na ponta da língua deles, eu entrava na sala de aula: “Ah, o forró quentinho” e ficavam cantando ali. Tem música que eu perguntava sobre a letra, eles não entendiam e eu colocava no quadro. Aí depois eles falavam: “Nossa, essa letra é legal”. Eu pergunto: “Sobre o que está falando”? Eu nunca falo sobre o que é primeiro, eu não chego e falo: “Ah, essa música fala sobre amor”. Eu deixo que eles reflitam.

Os exemplos dos professores musicalizadores da E. M. Cartola e da E. M. Maestro Tom Jobim, possibilitam delinear diferentes momentos na ação pedagógica docente desencadeadores de apropriação e fruição da MPB. No que se reporta à apropriação de conhecimentos referentes à MPB, citaram algumas atividades e conteúdos, tais como: história e origens de gêneros musicais, ampliação e contextualização de conteúdos trazidos pelos alunos ou abordados por professores em outras áreas disciplinares, identificação de gêneros e compositores musicais. Com relação a atividades que poderiam suscitar a fruição para um repertório e canções da MPB, citaram atividades como: ouvir e cantar as canções, estimular a interpretação, reflexão e a escuta para as letras e melodias das canções.

Dessa forma, podemos analisar alguns aspectos significativos relacionados ao conceito de experiência formativa (MAAR, 2000). A ação mediadora descrita pelos docentes no sentido de estimular os educandos a refletirem sobre as músicas e repertórios provenientes da “indústria cultural” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), ajuda-os a estabelecerem referenciais distintos do imediatismo, da fragmentação e uniformização característicos da “semiformação” (ADORNO, 2010), realizada especialmente pela indústria cultural. Assim, a ação pedagógica docente com atividades estimuladoras de apropriação de conhecimentos no âmbito da MPB, de processos reflexivos e de uma escuta mais elaborada, contribui para aptidões básicas a uma experiência formativa. Por esse ângulo, destacamos um trecho da fala do professor, da E. M. Maestro Tom Jobim: “Nossa professor, é bonito né? (...) O que é bonito? Eu sempre faço a pergunta para eles e eu acho que a melodia chama a atenção, porque é diferente. É mais carregada, é mais trabalhada do que o forró da indústria cultural, sabe? Tem que ter uma escuta mais atenta”. Sendo assim, reafirmamos a importância da experiência de apreciação musical, uma



“atividade intelectual, cognoscente e formativa” (NOGUEIRA, 2015, p.39), como uma das principais tarefas dos educadores musicais para uma educação emancipatória.

Na perspectiva de identificar as visões dos alunos sobre essas questões, apresentaremos os resultados provenientes das entrevistas realizadas com os discentes nas três unidades escolares, destacando se as canções, que aprendem nas aulas de musicalização ou nas atividades musicais do contraturno da escola, são as mesmas que costumam ouvir ou assistir no rádio, na televisão ou na internet. De um modo geral, ao analisarmos as respostas dos alunos para tal questão, observamos que os mesmos usaram como parâmetro: o repertório da aula de musicalização e das atividades musicais do contraturno, para aqueles que frequentam essas atividades, e o repertório musical que costumam ouvir em casa em seus momentos de lazer e no ambiente familiar.

Na E. M. Pixinguinha, dos quatro alunos entrevistados, três consideraram que é diferente o repertório musical estudado na escola, seja nas aulas de musicalização ou no contraturno da escola, em relação ao repertório que costumam ouvir em casa. Uma das alunas informou gostar de ouvir em casa um funk “mais leve”, a outra aluna entrevistada citou o gênero musical popular coreano K-pop e o terceiro aluno se referiu, como preferência, à música identificada como gênero “pop” e exemplificou com o artista americano Michael Jackson. A quarta aluna, que faz atividade de coral no contraturno da escola, citou, exemplificando, algumas músicas do repertório do coral de compositores brasileiros, tais como: Heitor Villa Lobos, Antonio Carlos Jobim e também cantigas de roda infantis populares. Esta aluna informou que costuma ouvir o mesmo repertório musical trabalhado na escola, seja nas aulas de musicalização ou na atividade do coral na qual participa contraturno.

Dos quatro alunos entrevistados da E. M. Maestro Tom Jobim, dois informaram ser diferente o repertório musical trabalhado na escola, com o que geralmente escutam em casa, onde ambos têm preferência pelo gênero do hip hop. Entretanto, esclareceram que o professor de musicalização também tem abordado atualmente gêneros como o hip hop e o funk em suas aulas. Os outros dois alunos citaram as canções do repertório musical, que o professor estava naquele momento ensaiando com os alunos, para a apresentação do concerto *Link Up*. Esses dois alunos, ao mesmo tempo que consideraram o repertório das aulas de musicalização diferente do que geralmente se divulgam na televisão e nas rádios, apontaram que atualmente o professor tem abordado também gêneros mais divulgados pela grande mídia, como o hip hop e o funk. Em relação ao que eles costumam ouvir em casa, relataram que, a partir das aulas de musicalização e das

atividades musicais do contraturno, passaram a conhecer outros repertórios, inclusive ampliando o “gosto musical”:

[Aluna 5º Ano, E. M. Maestro Tom Jobim]: Ah, o meu gosto mudou. Porque agora eu tô gostando de ouvir e até de conhecer mais sobre o Cartola, sobre o Tim Maia, que antes eu não conhecia.

[Aluno 5º Ano, E. M. Maestro Tom Jobim]: Eu nem sabia que existiam essas músicas mais antigas (...) escutando essas músicas o meu gosto até mudou.

[Entrevistadora]: O que você passou a gostar que antes não conhecia?

[Aluno 5º Ano, E. M. Maestro Tom Jobim]: Ah, essa música “Asa Branca”, que antes eu não gostava, aí o professor foi me explicando, foi ensaiando e eu comecei a gostar. Essas músicas assim do clássico, eu nunca fui de gostar, aí os professores de música foram ensaiando com a gente (...) “Danúbio Azul” e também tem a popular “Que País é Este?”.

Na E. M. Cartola, dos quatro alunos entrevistados do nono ano do ensino fundamental, dois informaram ouvir em casa os gêneros musicais funk, sertanejo, k-pop e o pop internacional. Um deles destacou que considerou “bem interessante” numa aula o professor musicalizador ter trabalhado com a turma a música pop internacional: “Ele trouxe músicas que eu conhecia. Aí eu fiquei até animado com a aula. Então, ele trouxe sim músicas que eu escutava, que eu apreciava (...) música tipo Madonna, k-pop, como Twice”. Os outros dois alunos apontaram terem ampliado seus “gostos musicais” a partir das aulas de musicalização, assim como das atividades musicais realizadas no contraturno, quando estavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Um desses alunos, ao se referir sobre o que a sociedade escuta musicalmente, seja pela televisão ou nas rádios, assim comentou: “Hoje eu acho que a sociedade tá muito mais voltada pro sertanejo e funk do que para outros estilos mais MPB ou ligados à MPB”. Este aluno, inclusive, no início da entrevista comentou como o seu “gosto musical” foi se modificando no decorrer das aulas de Música:

[Aluno 9º Ano, E. M. Cartola]: O funk eu já não gosto muito, comecei a gostar de rap, até de MPB, que até este ano eu não gostava muito, mas minha *playlist* praticamente inteira é de MPB hoje em dia (...) Vou pegar meu celular aqui porque a minha *playlist* é muita MPB.

[Entrevistadora]: Ah, tem Marisa Monte, Ana Carolina, (...). Então, as suas aulas com o professor de Música fizeram você conhecer e gostar da MPB?

[Aluno do 9º Ano, E. M. Cartola]: Sim, muito mais porque do jeito que ele mostrou as músicas, como eu vi, eu percebi que foi amor à primeira vista com a música. Eu me identifiquei muito porque é exatamente isso, é uma música muito mais calma, que exprime alguma coisa, que faz eu sentir algo.

A outra aluna entrevistada também fez uma observação semelhante ao colega sobre a ampliação de seu gosto musical a partir das aulas de Música na escola:

[Aluna do 9º Ano, E. M. Cartola]: Influenciou, porque eu não era muito de escutar música popular brasileira, quando o professor foi mostrando eu fui colocando no meu celular e escutando algumas sim. Eu escutava bastante o funk, aí eu comecei a escutar mais os funks mais antigos, que deram origem aos de agora. O samba, principalmente, eu não era muito fã de samba, depois que eu soube um pouco mais, essa música mesmo “Mama África” é a que mais me chamou a atenção.

Além disso, a aluna inicialmente respondeu de forma negativa à pergunta se as músicas que aprende na escola são as mesmas que tem acesso pela televisão, rádio ou internet. Entretanto, ao refletir sobre a questão, ponderou que, como não conhecia um repertório mais amplo da música popular brasileira, poderia já ter escutado e não ter prestado atenção ou identificado:

[Aluna 9º Ano, E. M. Cartola]: Não. Por incrível que pareça, não, mas essa música “Mama África” foi uma música que, quando eu escutei, eu aprendi, depois de alguns dias eu escutei na televisão, mas eu acho que é porque a gente não conhece. A gente escuta e não sabe.

Os depoimentos dos alunos, sobre a questão em tela, sugerem aspectos significativos para serem analisados nesta tese. Inicialmente, um aspecto que consideramos importante destacar nos depoimentos de alguns alunos entrevistados da E. M. Maestro Tom Jobim e da E. M. Cartola, refere-se à aproximação docente a um repertório musical mais próximo da realidade cotidiana dos alunos, conforme a fala em destaque de um dos alunos da E. M. Cartola: “...Aí, eu fiquei até animado com a aula. Então, ele trouxe sim músicas que eu escutava, que eu apreciava (...) música tipo Madonna, K-pop, como Twice”. Consideramos que tal atitude pedagógica docente busca estabelecer uma relação mais dialógica e intercultural com os alunos, partindo de seus hábitos e gostos musicais, mesmo que sejam provenientes de referenciais da indústria cultural. Conforme analisamos as respostas desses professores musicalizadores nessa questão, os mesmos afirmaram trabalhar com os ritmos e gêneros de sucesso veiculados pela grande mídia e a indústria cultural. Entretanto, buscando levar os alunos a uma maior compreensão sobre como são produzidos, as raízes musicais presentes nesses gêneros e ritmos, e que se encontram distantes atualmente do repertório da grande maioria das crianças e jovens.

Ademais, os depoimentos dos outros alunos da E. M. Maestro Tom Jobim e E. M. Cartola revelam a ação pedagógica dos professores musicalizadores no sentido de ampliar

o repertório dos alunos, mostrando gêneros e ritmos mais distantes de suas realidades descritas pelos próprios entrevistados. Dos oito alunos entrevistados dessas escolas, quatro afirmaram modificações em seus “gostos musicais”, a partir das aulas de Música. Destacaremos alguns recortes nas falas dos alunos, descritas anteriormente, a fim de ilustrar a ação pedagógica docente na formação da escuta e na ampliação do gosto musical:

Ah, essa música Asa Branca que antes eu não gostava, aí o professor foi me explicando, foi ensaiando, e eu comecei a gostar (...) Influenciou, porque eu não era muito de escutar música popular brasileira, quando o professor foi mostrando eu fui colocando no meu celular e escutando (...) eu comecei a escutar mais os funks mais antigos, que deram origem aos de agora. O samba, principalmente, eu não era muito fã de samba.

Em primeiro lugar, julgamos interessante evidenciar a ação mediadora do professor musicalizador no intuito de fazer o aluno ter acesso a conhecimentos musicais de uma forma mais ampla, possibilitando uma apreciação musical mais detalhada, dando o tempo necessário para que o ouvinte realize uma escuta mais sensível e elaborada intelectualmente. Nesse sentido, os depoimentos dos alunos ratificam a análise que realizamos anteriormente, a partir das entrevistas com os professores musicalizadores, em que se evidenciou uma ação pedagógica docente estimuladora de experiências formativas. Sendo assim, podemos inferir novamente, que a ação mediadora dos professores musicalizadores suscitam o conceito adorniano de “experiência formativa”, se contrapondo à uniformização da indústria cultural e aos limites da semiformação.

Dessa forma, julgamos relevante enfatizar, ainda, no que se refere à formação do “gosto musical” (ADORNO, 1983), os tipos de comportamento musical estudados pelo autor (ADORNO, 2011) e que também citamos no capítulo dois desta tese. Os depoimentos de parte dos alunos entrevistados evidenciam um distanciamento do “ouvinte do entretenimento” (idem), moldado para uma escuta passiva e desconcentrada. Em contrapartida, caminhando em direção a uma escuta além do detalhe musical ou sob o crivo do sucesso, mas com uma maior compreensão e juízo sobre a música, ou seja, em direção à formação do “bom ouvinte” (ibidem). Portanto, concluímos que as aulas dos professores musicalizadores entrevistados oportunizam uma ação pedagógica intercultural, em que a mediação docente propicia experiências para a formação do “bom ouvinte”, a partir do amplo repertório da música popular brasileira (MPB).

As últimas perguntas das entrevistas realizadas com os alunos, nas três escolas pesquisadas, se referem à opinião dos mesmos sobre as seguintes questões: se gostam das

aulas de Música, se acham importante ter aulas de Música na escola e se gostariam de conhecer mais a história da música popular brasileira (MPB) e de seus compositores.

Todos os alunos entrevistados, nas três escolas, responderam que gostam das aulas de Música e que consideram importantes as aulas. Apresentamos, a seguir, os argumentos que utilizaram a fim de justificar essa opinião: as aulas são boas; ensina ritmos, as características e as origens da música; ensina a tocar um instrumento musical; aprende-se a cantar; incentiva o ouvir a “boa música”; mostra um repertório musical desconhecido; ensina a história da música; aprende-se sobre a cultura brasileira; ensina conhecimentos para a vida e que somente a escola possibilita tais aprendizagens.

No tocante à música popular brasileira (MPB), todos os alunos entrevistados também responderam afirmativamente que gostariam de conhecer a sua história, a diversidade de gêneros, de ritmos, seus artistas e compositores. No sentido de mostrar os argumentos utilizados pelos alunos, ilustraremos com algumas falas apresentadas durante a entrevista:

[Aluna 5º Ano, E. M. Pixinguinha]: Sim, porque eu sei muito pouco, eu só conheço música atual. Eu queria conhecer mais, com apresentações, estudando.

[Aluno 5º Ano, E. M. Pixinguinha]: Sim, porque se eu gosto da “Garota de Ipanema”, que é brasileira e muito popular, eu gostaria das outras (...) eu gosto de música de carnaval, de samba, conhecer os compositores (...) eu gosto do ritmo, da música que eles cantam, do jeito que tocam.

[Aluno 5º Ano, E. M. Maestro Tom Jobim]: Sim, porque até agora as músicas populares têm o poder de rever tudo, a nossa história, o passado, prá poder, pelo menos, sentir alguma coisa. As músicas populares de agora só falam besteira. Eu acho que continuar estudando música assim é um ... privilégio!

[Aluno 9º Ano, E. M. Cartola]: Sim, importante mostrar o nosso passado, porque a maioria das músicas do nosso passado falam sobre a época. Eu gosto muito da música que conta uma história, minha avó escuta muito e aí eu escuto às vezes com ela. Adoro essas músicas, não lembro agora de cabeça, mas eu gosto (...) acho que as aulas de Música poderiam expandir mais essa parte da música popular brasileira.

[Aluna 9º Ano, E. M. Cartola]: Sim, com certeza! Porque é algo que a gente leva prá vida, é algo que a gente precisa saber porque não sei me expressar ... (...) na minha opinião, é muito pouco uma aula de Música, porque a gente aprende muita coisa, mas não tanto o que a gente precisa aprender, entendeu? Eu acho que deveria ter mais projetos, mais coisas na escola mesmo e fora das escolas (...) o que eu sei da música popular brasileira é muito pouco.

Os depoimentos revelaram a receptividade dos alunos entrevistados às aulas de Música, na qual a totalidade demonstrou gostar das aulas, além de afirmarem serem importantes para a sua formação musical. Ademais, as respostas e os argumentos apresentados manifestam que os alunos consideram as aulas de Música relevantes, devido

a sua abrangência estético-cultural e para a ampliação de seus conhecimentos referentes à história da Música, aos gêneros e ritmos musicais, ao acesso a um universo cultural em que somente através da escola poderiam ter contato. Nessa perspectiva, a música popular brasileira (MPB), enfocada pelos professores em sala de aula e que possibilitou o acesso a alguns de seus compositores, gêneros e canções, suscitou uma motivação e abertura nos alunos, no sentido de quererem ampliar tais conhecimentos e repertórios musicais da MPB.

Sendo assim, conforme analisamos anteriormente, os dados apresentados revelam que a ação pedagógica-docente instigou à formação de um ouvinte mais atento, com uma maior criticidade e compreensão da linguagem musical, da variedade de ritmos e gêneros. A receptividade às aulas de Música, assim como à sensibilização e compreensão reveladas pelos alunos diante do planejamento e da ação docente, no sentido de assegurar uma formação musical mais ampla e intercultural, oportunizaram modificações ou a ampliação do “gosto musical”. Além disso, podemos inferir também, a partir dos depoimentos dos alunos entrevistados nesta pesquisa, que as aulas de Música promovem, ou pelo menos despertam, experiências significativas com uma escuta e apreciação musical mais elaborada e democraticamente diversificada. Portanto, julgamos, a partir dos dados apresentados e especialmente revelados pelos alunos, que o planejamento e a ação didático-pedagógica docente dos professores musicalizadores manifestam o comprometimento e são desencadeadoras para uma experiência formativa intercultural e emancipatória.

No próximo e último item, abordaremos de que forma a música popular brasileira (MPB) se insere em dois importantes grupos musicais do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa.

#### 5.2.4 A MPB sob a Perspectiva dos Regentes e Alunos Bolsistas de Grupos Especiais do Projeto.

Consideramos relevante, quando ainda estávamos desenvolvendo a pesquisa de campo nas escolas selecionadas, realizar também algumas entrevistas com regentes e alunos bolsistas<sup>24</sup> de grupos especiais do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa.

---

<sup>24</sup> Os alunos bolsistas são selecionados a partir da evolução e o desempenho dos alunos com a prática dos instrumentos musicais no Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa. Objetiva inseri-los em um dos grupos musicais do Projeto, para o aprimoramento e a profissionalização como músico.

Julgamos que seria pertinente, no que concerne à formação musical desses alunos, que participaram dos grupos no contraturno e fizeram parte do currículo optativo do Projeto, compreender como se realiza a formação do “gosto musical”, especialmente no tocante à música popular brasileira (MPB).

Sendo assim, entrevistamos inicialmente alguns integrantes do grupo que compõe à “Big Band Jazz” de Barra Mansa e o atual regente da Banda Sinfônica do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa. Faz-se significativo ressaltar, que a “Big Band Jazz” tem como uma de suas características principais a execução de um repertório mais popular, voltado para o *jazz* americano, assim como para a música popular brasileira e internacional. Por isso, a escolha intencional de alguns integrantes desse grupo musical para serem entrevistados. Esclarecemos, ainda, que os três jovens alunos bolsistas questionados, além de participarem atualmente do Projeto como músicos na “Big Band Jazz”, são oriundos de projetos musicais de redes públicas municipais de ensino. Uma das alunas bolsistas entrevistada sempre participou do Projeto e estudou na rede pública municipal de ensino de Barra Mansa. Os outros dois alunos bolsistas entrevistados estudaram em redes públicas de ensino localizadas em municípios vizinhos na região sul fluminense. Consideramos importante evidenciar que os três alunos bolsistas interrogados são muito jovens, a aluna que será identificada nesta tese como aluna “A”, tem apenas quatorze anos. Os outros dois alunos, que serão identificados como o aluno “B” e o aluno “C”, têm respectivamente dezenove e dezoito anos. Por conseguinte, entrevistamos o regente da “Big Band Jazz”, como também o regente da Banda Sinfônica, que informou ter realizado a sua formação musical no “Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa”.

A primeira questão abordada com os regentes e alunos bolsistas entrevistados referiu-se ao repertório apresentado por esses grupos musicais, a Big Band Jazz e a Banda Sinfônica do Projeto. Mostraremos inicialmente as visões dos regentes e, logo a seguir, dos alunos bolsistas músicos e integrantes da Big Band Jazz.

O regente da Big Band informou que procura um repertório variado, alternando a música popular brasileira com o *jazz* americano. Logo que iniciou a sua fala sobre essa questão, destacou a dificuldade em se conseguir arranjos para um repertório de música popular brasileira, a ser executado por orquestras do formato de uma Big Band:

[Regente da Big Band Jazz]: É muito difícil você conseguir arranjos para incorporar a Big Band. A própria música popular brasileira, devido à riqueza que ela tem, tanto técnica quanto cultural, você acaba tendo que compor os arranjos para poder colocar a música no repertório. A gente não tem uma fonte clara para poder buscar e ter acesso, por exemplo: “Olha vamos tocar uma

música do Tom Jobim, entrar num site e o arranjo já estar pronto para Big Band”. Então, é muito difícil encontrar ainda o repertório de música popular já traduzido para Big Band.

[Entrevistadora]: Por que acontece essa dificuldade? Num país tão musical como o nosso, num país tão rico de música popular, por que você acha que acontece isso?

[Regente da Big Band Jazz]: Acho que por vários fatores, mas acredito que um deles é pelo fato da música ser bem trabalhada, a música popular brasileira é difícil você extrair. Uma música, por exemplo, do Gilberto Gil, você traduzir para uma Big Band. A quantidade de elementos que há ali para ser trabalhado, para você fazer essa redução, essa ampliação, distribuir isso de forma orquestral, é difícil, claro, e muita coisa ainda não está em domínio público. É recente (...) A própria música orquestral no Brasil parece que ela teve um certo declínio, ao longo dos anos. A música orquestral da Big Band se você parar uma pessoa comum hoje, não de Barra Mansa que tem a Big Band e a maioria das pessoas conhecem, mas se você perguntar “Você sabe o que é uma orquestra de jazz? Uma Big Band? As pessoas não têm muito conhecimento sobre isso (...) muitos desconhecem essa forma de orquestra.

Dando continuidade à resposta referente ao repertório apresentado pela Big Band Jazz, o regente esclareceu ainda, que o gênero mais executado pelo grupo no que tange à música popular brasileira é a bossa nova. Devido a sua aproximação com o jazz e ter mais facilidade para encontrar arranjos. Nesse sentido, salientou que ele e um dos alunos bolsistas entrevistados, a fim de ampliarem o repertório de música popular brasileira para a Big Band, têm realizado uma parceria para elaborarem arranjos voltados a apresentações do grupo orquestral:

Eu e o aluno bolsista, que você entrevistou agora há pouco, concordamos muito nisso, trabalhar mais a música popular brasileira enquanto Big Band. Tanto que o último concerto intitulado “Divas”, para o ‘Outubro Rosa’, convidamos cantoras da região, algumas até aqui do Projeto, para fazer música popular com a gente. E tivemos no repertório Ivan Lins (...) os trabalhos de harmonia do Ivan Lins são bem complexos (...). Eu e ele temos trabalhado em cima dessa parte de estar inserindo essas músicas no repertório (...) ele fez um arranjo da música do Dominginhos ‘Só Quero um Xodó’, ficou muito bonito, muito bom o arranjo. Explorou bastante os elementos da música brasileira, fez uma introdução lembrando o berimbau .... [Regente da Big Ban Jazz]

Um aspecto do depoimento do regente da Big Band que consideramos significativo destacar, no que concerne à abrangência do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa e conforme se evidenciou em outros depoimentos de entrevistados nesta pesquisa, é a realização da formação de músicos a partir de um trabalho iniciado com as crianças desde a educação infantil. Ademais, a amplitude do Projeto permite que se forme também estudiosos, que façam pesquisas, parcerias, trocas musicais e culturais, assim como a elaboração de arranjos, para o pujante e criativo repertório da música popular



brasileira. Além do que, como salientou o regente da Big Band, são cada vez menores os espaços e investimentos no país para grupos orquestrais nesse formato e características.

Nessa questão referente ao repertório musical, o regente da Banda Sinfônica do Projeto também esclareceu que o mesmo é amplo e diversificado, tendo como critério o repertório tradicional para bandas no país e, especialmente, um repertório de música popular brasileira, disponibilizado pela Fundação Nacional de Artes (FUNARTE):

[Regente da Banda Sinfônica]: Basicamente trabalhamos com músicas populares, não o popular da rádio de hoje, mas a MPB, as músicas que a Funarte nos disponibiliza, os arranjos, as composições, feitos por Hudson Nogueira, Maestro Duda (...) tocamos em concertos de temporada, do tipo aquele que você assistiu, às vezes com um repertório mais temático (...) Quando fazemos sem nenhuma temática, o objetivo é abordar um repertório do que é feito nas bandas do país, por região (...) eu trago o maracatu, um samba, gosto muito da marcha-rancho (...) é muito legal e pouco usada, a gente não escuta muito. Então eu sempre coloco uma coisa interessante, mas também às vezes mais atual, que esteja nas rádios hoje, tipo Adele (...) procuro mesclar o repertório (...), mas eu estou sempre pensando na formação musical, discuto com o chefe de naipe, com os maestros (...) o que é importante para gente acrescentar(...). Então, acaba que os músicos têm que pesquisar sobre o compositor, pesquisam sobre o homenageado com a música.

[Entrevistadora]: Vocês já fizeram algum concerto temático para homenagear um compositor da música popular brasileira?

[Regente da Banda Sinfônica]: Vou fazer esse ano. Vai ser o Pixinguinha, já reuni o material.

[Entrevistadora]: Agora para 2019?

[Regente da Banda Sinfônica]: Para 2019. Vou colocar uma roda de choro também no meio do evento.

[Entrevistadora]: E anteriormente, já foi feita uma homenagem especial à obra de algum compositor da música popular brasileira?

[Regente da Banda Sinfônica]: Não, vai ser a primeira vez (...) provavelmente em setembro, no Clube Municipal.

Desse modo, confirma-se que o trabalho musical desenvolvido pela Banda Sinfônica revela a sua importância para a formação dos jovens músicos do Projeto, tanto no aspecto de desenvoltura e competência para a execução instrumental, como nas aprendizagens estético-culturais e referenciais no tocante à música popular brasileira. A preocupação e o comprometimento do jovem regente entrevistado em possibilitar uma formação que amplie os conhecimentos culturais no âmbito da música e, especialmente, da música popular brasileira (MPB), ratificam os dados já revelados nesta pesquisa, no sentido de se garantir uma formação musical intercultural e emancipatória.

Um outro dado, que confirma a análise anterior, se delineou ao entrevistarmos os três alunos jovens bolsistas da Big Band. Indagamos se os mesmos tiveram acesso a um repertório de música popular brasileira (MPB), nos projetos de música que frequentaram anteriormente nas redes municipais onde estudaram. A aluna bolsista “A”, que sempre estudou na rede municipal de ensino de Barra Mansa, respondeu afirmativamente. Esclareceu que o contato com a MPB ocorreu especialmente através dos concertos e recitais didáticos realizados nas escolas, assim como pelo repertório do grupo de coral, onde participou na unidade escolar em que frequentava. Os outros dois alunos bolsistas “B” e “C”, que estudaram em redes públicas municipais vizinhas, informaram terem tido pouco acesso à música popular brasileira (MPB) nas aulas de Música, seja nas aulas de prática instrumental, ou nas diversas apresentações dos projetos, pois geralmente o repertório era mais voltado para a música clássica ou para a marcha. Em contrapartida, os três alunos afirmaram terem a vivência com a música popular brasileira (MPB) ao integrarem o grupo da Big Band Jazz de Barra Mansa:

[Aluna Bolsista A]: Na Big Band principalmente eu passei a conhecer mais compositores, cantores, antes eu escutava as músicas, mas eu não sabia de quem era. Eu acho que eu tive mais contato com a MPB, assim que eu ingressei no Projeto (...) Tom Jobim, Toquinho, ... muitos que a gente costuma tocar.

[Aluno Bolsista B]: Aqui na Big Band, a gente tem um repertório muito legal, principalmente da música popular brasileira, o baião, a bossa nova, a pessoa vem e começa a conhecer Tom Jobim, Luiz Gonzaga, Vinicius de Moraes, Toquinho, essa galera da nata da MPB brasileira. Eu acho isso muito legal.

[Aluno Bolsista C]: Eu fui ter experiência com MPB foi só aqui mesmo, quando eu vim para cá. Aliás, não só na Big Band, também nos outros grupos como a Banda Sinfônica tem muita MPB, Luiz Gonzaga, Tom Jobim (...) O repertório daqui é muito legal porque é bem variado, sabe? Às vezes tem concerto só de jazz, concerto só de MPB, certo? E é por aí.

As falas dos alunos bolsistas entrevistados ilustram a percepção dos mesmos no sentido de terem uma experiência com a MPB de uma forma mais efetiva, após ingressarem na Big Band Jazz. Além disso, expressam também a satisfação em participarem de uma orquestra com um repertório diversificado e fértil musicalmente. Nessa perspectiva, a próxima questão que analisaremos trata da formação do gosto musical dos alunos participantes desses grupos especiais do Projeto, tais como a Big Band Jazz e a Banda Sinfônica. Inicialmente, apresentaremos as percepções dos alunos bolsistas que responderam à questão pautando-se, tanto na Big Band, como nas participações musicais em projetos anteriores.

[Aluna Bolsista A]: Eu sou uma pessoa bem eclética, sabe? Gosto de todos os tipos de música, porém eu nunca gostei muito do jazz, de bossa, do tipo que a gente toca aqui na Big Band. Aí quando me chamaram pra tocar, eu fiz aquela cara, né? Porque não era o meu gosto musical, mas quando você começa a estudar, quando você quer tocar, quando você quer ser músico, você tem que aprender um pouco de tudo. Não adianta você querer ser músico e querer aprender apenas o que você gosta. Você tem que aprender tudo, a parte teórica, a parte prática, a parte erudita, popular (...) E assim quando o meu professor foi passando as músicas pra tocar juntos na Big Band, eu comecei a pegar gosto e agora vamos dizer que o meu repertório, a minha playlist é puxada pro lado que a gente toca na Big Band, o jazz, a MPB, as músicas populares brasileiras. Eu acho que influencia muito, se você é criança ou adulto, se a pessoa não gosta ... mas se começar a estudar, você tem que estudar, você acaba pegando gosto.

[Aluno Bolsista B]: É, com certeza, porque quando a gente começa a tocar (...) no meu caso eu nunca gostei do erudito, mas quando você começa a estudar, você tem que tocar erudito, música erudita, de concerto. E com isso você vai tocando, tem que ouvir, tem que pesquisar pra você conseguir tocar e com isso você vai tomando gosto (...) hoje em dia eu gosto de música clássica, entendeu? Eu gosto de popular pra caramba, mas também eu tenho gosto da música clássica (...) Aqui na Big Band, a gente toca muito MPB, música popular brasileira, samba, bossa, baião ... Eu adoro isso! Acontece que no Brasil, querendo ou não, a gente tem uma cultura hoje em dia de tudo que é mais fácil é melhor, até na música. Você pode ver que a música de sucesso hoje em dia são músicas, do ponto de vista técnico, são muito ruins, né? E a música popular brasileira é de uma riqueza muito grande, poética, de harmonia e de melodia, são músicas difíceis, sabe? E quando a pessoa, a criança, começa desde cedo a se acostumar com isso, ela tem um crescimento em várias áreas. Na área poética, no caso do português também, na literatura e tal. Eu vejo um crescimento muito grande em várias áreas.

[Aluno Bolsista C]: Ah, sim, a música ensinada no projeto aonde eu estudei e aqui, eu acredito que vai refinando o seu gosto, não mudando. Porque quando você estuda música, você começa a escutar as coisas, você vai começando a pensar no que está sendo feito ali. Eu, por exemplo, eu faço muito isso, quando eu escuto alguma coisa: “O que ele está fazendo nisso? Tipo assim “Qual acorde que ele está fazendo nesse pedaço?” E você se torna crítico, assim, de um modo geral. Mas mudar o gosto musical, eu discordo dessa ideia, eu acho que refina o gosto musical (...) Hoje em dia a gente gosta do que é mais fácil, entende? E a música que a gente escuta aqui não tem disso de coisa mais fácil. Você tem que ir ali, você tem que estudar, você tem que aprender a fazer como é aquilo e isso vai influenciar no que você vai gostar.

As visões dos alunos bolsistas entrevistados propiciam significativas reflexões para o objeto de estudo desta pesquisa. Em primeiro lugar, sobre a formação do gosto musical, os três afirmaram que o estudo no âmbito da música, oportunizado pelos projetos em que participaram no percurso escolar, ocasionou considerável influência na ampliação e na qualidade, tanto na condição de ouvintes, quanto na formação como músicos. Alguns aspectos revelados nas falas dos entrevistados indicam tal assertiva. No que concerne ao gosto musical estar atrelado aos sucessos produzidos pelo mercado fonográfico e pela indústria cultural, assim expressaram suas opiniões: “Você pode ver que a música de sucesso hoje em dia são músicas, do ponto de vista técnico, são muito ruins, né?”; “Hoje

em dia a gente gosta do que é mais fácil, entende? E a música que a gente escuta aqui não tem disso de coisa mais fácil”. Conforme nos referimos no capítulo dois desta tese, Adorno (1983), ao analisar a formação do “gosto musical” na moderna sociedade capitalista industrial, discorre que gostar ou não gostar independe do valor da qualidade da música, mas que o critério de julgamento passa a ser o reconhecimento de seu sucesso como mercadoria padronizada para o consumo do ouvinte. Dias (2008), ao abordar tal análise do autor, esclarece que as canções de sucesso estão condicionadas à publicidade, subordinadas ao esquematismo de produção da indústria cultural e ao planejamento econômico para a fabricação de mercadorias culturais idênticas.

Nessa perspectiva, os entrevistados apontaram que a formação, a qual tiveram acesso inicialmente nos projetos, e que agora, como músicos participantes da Big Band Jazz possibilitaram a formação de um outro tipo de ouvinte, com uma escuta mais elaborada:

Porque quando você estuda música, você começa a escutar as coisas, você vai começando a pensar no que está sendo feito ali. Eu, por exemplo, eu faço muito isso, quando eu escuto alguma coisa: “O que ele está fazendo nisso? Tipo assim “Qual acorde que ele está fazendo nesse pedaço?” E você se torna crítico, assim, de um modo geral. [Aluno Bolsista C]

É, com certeza, porque quando a gente começa a tocar (...) no meu caso eu nunca gostei do erudito, mas quando você começa a estudar, você tem que tocar erudito, música erudita, de concerto. E com isso você vai tocando, tem que ouvir, tem que pesquisar pra você conseguir tocar e com isso você vai tomando gosto. [Aluno Bolsista B]

Novamente nos reportaremos a Adorno (2011), quando se refere ao comportamento caracterizado como “escuta estrutural”, ou seja, aquele indivíduo que pensa com o ouvido num processo intelectual daquilo que se apreende musicalmente. O autor inclusive nomeia esse tipo de comportamento musical como característico do “ouvinte expert”, sendo identificado geralmente nos músicos profissionais. Esse tipo de ouvinte, não é objeto de estudo nesta tese, na medida em que objetivamos analisar a aula de Música realizada pelo professor musicalizador no ambiente escolar. Entretanto, julgamos também relevante enfatizá-lo devido à abrangência do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa e por ter se evidenciado nas falas dos alunos bolsistas entrevistados. Por esse ângulo, conforme inferimos ao analisar as entrevistas realizadas com os alunos e professores musicalizadores nas três escolas pesquisadas, ratificamos a importância do Projeto Música nas Escolas no sentido da formação do “bom ouvinte”. As possibilidades efetivas de se concretizar e desenvolver no educando uma escuta além do detalhe musical, diferenciada de uma escuta passiva e desconcentrada, mas repleta de

experiências formativas para uma apreciação cognoscente, crítica e com conhecimentos básicos da linguagem musical.

Um outro aspecto que consideramos necessário evidenciar nos depoimentos dos alunos bolsistas da Big Band é a importância da música popular brasileira (MPB) para a ampliação de seus repertórios musicais, o destaque a sua contribuição para uma experiência repleta de diversidades, tanto na linguagem musical, como no conteúdo estético-cultural:

E assim quando o meu professor foi passando as músicas pra tocar juntos na Big Band, eu comecei a pegar gosto e agora vamos dizer que o meu repertório, a minha playlist é puxada pro lado que a gente toca na Big Band, o jazz, a MPB, as músicas populares brasileiras. Eu acho que influencia muito, se você é criança ou adulto, se a pessoa não gosta... mas se começar a estudar, você tem que estudar, você acaba pegando gosto. [Aluna Bolsista A]

E a música popular brasileira é de uma riqueza muito grande, poética, de harmonia e de melodia, são músicas difíceis, sabe? E quando a pessoa, a criança, começa desde cedo a se acostumar com isso, ela tem um crescimento em várias áreas. Na área poética, no caso do português também, na literatura e tal. Eu vejo um crescimento muito grande em várias áreas. [Aluno Bolsista B]

As falas dos alunos entrevistados salientam as visões que possuem sobre o valor e a qualidade da música popular brasileira (MPB), no sentido do aprimoramento da formação musical dos alunos. Diferentes aspectos apontados por Nogueira (2012) ajudam a refletir sobre os critérios para se analisar o valor estético de uma obra musical, tais como: a temática, a construção melódica e harmônica, a criatividade, a diversidade rítmica, a originalidade, dentre outros. No caso da MPB, além de contemplar todos esses critérios, ainda poderíamos acrescentar, conforme destacou o aluno entrevistado, a sua fecundidade poética, a abrangência de conteúdos para diferentes áreas do currículo escolar, como na literatura, na história, no português, na arte, dentre outras. Nesse sentido, podemos inferir que a MPB contribui e potencializa uma formação musical para experiências repletas de interculturalidades, com valores significativos estético-culturais e pela linguagem musical. Dessa forma, propulsora de uma educação musical emancipatória, ou seja, uma educação musical não de rápida assimilação, mas certamente possibilitadora de uma fruição aprofundada e preche de novas leituras de mundo (NOGUEIRA, 2012).

Faz-se necessário ainda destacar as visões dos regentes entrevistados da Big Band Jazz e da Banda Sinfônica, no que se refere à formação do gosto musical dos jovens instrumentistas e alunos do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa. Ambos também

evidenciaram como o “gosto musical” vai se ampliando e sendo aprimorado na medida em que ingressam e evoluem no Projeto:

[Regente da Big Band Jazz]: É no caso dos alunos bolsistas, falando especificamente dos mais jovens, eles vão absorvendo o que a gente vai indicando para eles. O processo de formação deles em sala de aula (...) tem um caráter mais de musicalização, de música folclórica brasileira (...) quando o aluno entra na Big Band, ele passa a ter o acesso. Normalmente eu carrego alguns alunos, a pianista, por exemplo, porque ela é a mais nova, para gente fazer algumas pesquisas, conversar um pouco sobre os compositores (...) o trabalho passa pela música popular brasileira, pelo jazz, pela música instrumental brasileira (...) um processo bem enriquecedor, pelos gêneros a gente vai trabalhando, o aluno vai estar trabalhando nos ensaios, nas apresentações e tem a oportunidade de estar junto com músicos mais experientes. Tem músicos aqui de sessenta, setenta anos de idade (...) que já tocaram anos e anos em orquestra de baile, os dois saxofonistas são muito bons, fora de série. Então é uma aproximação do aluno que não tem a vivência e não conhece (...) e ele passa a conviver como uma coisa rotineira, dentro da nossa perspectiva de trabalho.

[Regente da Banda Sinfônica]: Sim, a gente nota uma melhora, eles começam a ouvir coisas que não ouviam e até mesmo perguntar sobre o assunto que eles estão pesquisando. Isso é legal, quando eles começam a fazer isso é legal (...) Só que às vezes eles passam muito mais tempo com essa cultura disseminada, do que com a cultura que eles estão aprendendo (...) mas, mesmo assim, acontece isso também, uma vez eu perguntei: “Pessoal, vamos tocar Michel Teló, vamos tocar aquela do sábado? Não professor, só tem quatro acordes!” Aí eu falei: “Legal, tudo bem, não vamos tocar”. Então, só tem quatro acordes e eles sabem disso, conseguem perceber isso. Assim, nós não tínhamos aula de teoria aqui, essas aulas iniciaram no ano passado e eles estão tendo mais conhecimento teórico e temos a prática (...). Essa prática que eles fazem é o que nós chamamos de som e música, que é escutar, aprender a diferenciar uma nota da outra, um agudo, um acorde, isso tem dado um resultado interessante porque às vezes eles escutam a música e no meio da música eles falam: “Ah, entendi essa escala!” (...). E essa compreensão que eles têm resulta diretamente na forma que eles tocam. Esses dias eu estava ouvindo a Banda lembrando de como a Banda era antes e fico pensando comigo: “Eles melhoraram bastante, bastante!” (...) Dois anos aqui com a música dá para perceber, se você conhece alguém antes de entrar e depois de um ano conversar com essa pessoa, você vai notar que é totalmente diferente.

As falas dos regentes entrevistados confirmam a análise descrita anteriormente, a partir dos depoimentos dos alunos bolsistas da Big Band Jazz, no que tange à formação do “gosto musical”. Os aspectos apontados nas afirmações dos alunos estão presentes também nas visões dos regentes, quando refletem sobre tal questão para os jovens instrumentistas e alunos do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa. Sob os vários ângulos analisados, as visões apontam para o desenvolvimento da criticidade do aluno em relação à indústria cultural, à formação de um ouvinte com uma escuta mais sensível e elaborada intelectualmente, assim como para experiências significativas e ampliadas da linguagem musical e referenciais estético-culturais. Por fim, os regentes enfatizam também a importância da presença da música popular brasileira (MPB), em todos os

aspectos mencionados, para uma formação de qualidade e que assegure uma experiência intercultural com o amplo universo cultural do país e atualmente distante das novas gerações. Nessa perspectiva, destacamos a fala do regente da Banda Sinfônica:

[Regente da Banda Sinfônica]: Nós somos riquíssimos em música no país, o país é muito rico, infelizmente eles não têm acesso, não conhecem. O pouco que conseguimos mostrar para alguns é um espanto: “Nossa, mas isso é coisa do Brasil?”

[Entrevistadora]: E já aconteceu isso?

[Regente da Banda Sinfônica]: Já, já. O aluno teve essa surpresa, a gente tocando uma música. Às vezes eu não falo nada antes de tocar a música, apresento uma música nova: “Vamos tocar, vamos ler”. Aí todo mundo lê duas, três vezes, toca até o final, então eu falo um pouco da música, explico de onde é, qual o compositor e eles falam: “Nossa, essa música não parece música brasileira!”. Eu falo: “Por que não? (...) Aqui está a estrutura rítmica que deixa claro para você de onde vem, de que local do país vem essa música, aqui está o sistema harmônico, como que ele desencadeia tudo, os modos, olhem só”. Às vezes eles não conhecem, mesmo sendo músicos, não conhecem a riqueza cultural do país, de onde veio cada ritmo, onde é praticado.

Desse modo, julgamos que podemos ratificar a principal problematização investigada nesta tese, todas as falas analisadas indicam a relevância de se assegurar o repertório da MPB às novas gerações do país. Os profissionais e alunos entrevistados nesta pesquisa, tanto os participantes dos grupos especiais mais avançados em termos musicais, como aqueles inseridos no processo de musicalização inicial nas escolas, apontam que a música popular brasileira, em sua diversidade criativa e riqueza de harmonias, rimas, memórias e gêneros musicais, tem um papel determinante para a educação musical escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Olha que coisa mais linda  
 Mais cheia de graça  
 É ela, menina  
 Que vem e que passa (...)”

(Antônio Carlos Jobim e Vinicius de Moraes, 1962)

“No quarto ano eu aprendi essa música de uma tal maneira que eu me apaixonei. Eu já tive pessoas que eu gostei aqui, mas hoje eu gosto de uma pessoa fora daqui, mas ela veio aqui (...) Ela passou e eu lembrei da ‘Garota de Ipanema’. Parecia que era Ela!”

(Aluno do 5º Ano entrevistado, E. M. Pixinguinha, 2018)

Na introdução desta tese, apresentamos a principal problematização e objetivo a ser realizado ao longo de seu desenvolvimento. A partir de uma explanação de motivos, tanto no que se refere a questões de vida profissional e acadêmica da autora desta pesquisa, como baseada em reflexões e estudos sobre a temática em destaque, delineamos o que pretendíamos investigar: analisar a presença da música popular brasileira (MPB) no espaço escolar, especialmente no que concerne tal inserção no âmbito da prática pedagógica docente e no currículo.

Nessa perspectiva, o primeiro aspecto que consideramos relevante evidenciar como uma das contribuições da tese encontra-se no capítulo três. Nele realizou-se ampla descrição e revisão bibliográfica sobre a música popular brasileira, em seu percurso histórico ao longo do século XX: a diversidade de gêneros, ritmos, repertórios musicais, composições harmônicas e poéticas, amalgamentos culturais e estéticos, criativos movimentos, que desencadearam o que passou a ser identificado como “MPB”. Por esse ângulo, compreender a relação da indústria fonográfica e cultural para a definição de MPB se fez necessário, no sentido de dimensionar a relevância e reforçar a sua presença na educação escolar.

Sendo assim, buscamos aportes em obras de autores da Teoria Crítica, principalmente em Adorno (1983; 2000; 2010; 2011), Adorno e Horkheimer (1985) e Nogueira (2001; 2008; 2012; 2013; 2015), a fim de elucidar categorias tais como:



indústria cultural, semiformação, experiência estética musical, formação do bom ouvinte e educação emancipatória. Ademais, partimos da premissa de que a música popular brasileira (MPB) pode contribuir para a ampliação da experiência estética e cultural do educando e favorecer uma educação democrática e emancipatória.

Diante do desafio a ser estudado empiricamente, realizamos a pesquisa na rede pública municipal de ensino de Barra Mansa, onde se desenvolve o Projeto intitulado como “Música nas Escolas”. O Projeto contempla uma variável importante para este estudo, por assegurar aulas regulares de Música aos alunos das escolas pesquisadas, e não apenas por meio de atividades do contraturno como, geralmente, ocorre em várias redes de ensino públicas ou particulares.

Baseada na descrição e análise do histórico, dos objetivos e do currículo desenvolvido pelo “Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa”, a partir da pesquisa realizada com a direção artística e a coordenação pedagógica, e da pesquisa documental, concluiu-se que a música popular brasileira (MPB) faz parte da proposta curricular do Projeto. A MPB está inserida tanto no currículo obrigatório das aulas de Musicalização, como nas atividades musicais no currículo optativo para os alunos, no contraturno do horário escolar. No currículo obrigatório das aulas de Musicalização, a MPB pode estar inserida no objetivo “gêneros musicais”, tendo o professor Musicalizador autonomia para abordar a temática de acordo com o seu planejamento. No currículo optativo, efetivado nas atividades dos diversos grupos musicais, a MPB se faz presente nas várias apresentações desses grupos ao longo do ano letivo. Outrossim, podemos afirmar, de acordo com a direção entrevistada, que a proposta curricular do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa desenvolve uma educação musical democratizadora para o acesso dos educandos a um repertório comprometido com uma diversidade musical criativa e culturalmente relevante.

Uma outra questão apontada nesta tese, evidenciada a partir das entrevistas com os profissionais gestores nas áreas artística e pedagógica do Projeto, e também com os docentes musicalizadores das escolas pesquisadas, refere-se à formação inicial e continuada desses professores e a inserção da música popular brasileira (MPB). Um primeiro aspecto acentuado nos depoimentos dos professores entrevistados é a grande influência familiar na formação do “gosto musical” dos mesmos. A convivência num ambiente familiar repleto de repertórios, cantores e instrumentistas de variados gêneros da MPB, possibilitou “experiências” significativas para a formação estético-cultural desses professores e profissionais da música. Um outro aspecto expressivo revelado pelos

professores musicalizadores entrevistados é a pouca presença da música popular brasileira (MPB) nos cursos de graduação onde realizaram a formação inicial acadêmica. Além disso, no processo de formação continuada em que participam pelo Projeto “Música nas Escolas”, a MPB também está parcialmente presente nos encontros periódicos de formação. Se levarmos em consideração que as novas gerações tendem a estar mais próximas de referenciais musicais estabelecidos pela indústria cultural e fonográfica e, portanto, mais distantes de um repertório musical com os variados gêneros da MPB, destacaremos a necessidade de a formação inicial e a continuada enfocarem a música popular brasileira. No caso do Projeto analisado, a inserção da MPB, de uma forma mais efetiva e sistematizada nos espaços de formação continuada, poderia favorecer aos professores musicalizadores ampliarem seus conhecimentos e organizarem o planejamento didático-pedagógico nessa temática. Os três professores musicalizadores entrevistados, por exemplo, que já abordam a MPB em suas aulas, teriam um espaço coletivo e com os seus pares para refletirem sobre as dificuldades e conquistas ao lidarem com tal repertório musical.

No tocante à MPB na escola, a pesquisa realizada em três unidades escolares de ensino fundamental, da rede pública municipal de Barra Mansa, revelou aspectos importantes, tais como no planejamento e na autonomia docente, na interdisciplinaridade e na proposta pedagógica da escola. Com relação à autonomia docente, as entrevistas realizadas indicaram que os professores musicalizadores possuem uma certa autonomia em seus planejamentos didático-pedagógicos e que, portanto, a presença de um repertório de MPB em suas aulas fica a critério do próprio docente. Sobre a MPB e a proposta pedagógica da escola, a pesquisa evidenciou, em duas das escolas analisadas, que a MPB não ocorre como uma proposta ou projeto, mas somente em atividade isolada organizada por algum professor. Entretanto, os professores musicalizadores, a orientadora pedagógica e diretora-adjunta entrevistadas, sobre tal questão, consideraram importante a introdução de tal temática como uma proposta pedagógica a ser desenvolvida coletivamente em diferentes áreas disciplinares.

Nesse sentido, a terceira escola analisada desenvolveu um projeto interdisciplinar sobre a temática gêneros musicais brasileiros, intitulado como “Cantando e Encantando com a Música”. O projeto, desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2018, apresentava um repertório musical expressivo de importantes ritmos brasileiros, tais como: ciranda, frevo, baião, maracatu, maxixe, chorinho, samba, forró, bossa nova, dentre outros, que envolveram os professores de todas as séries e áreas. O projeto suscitou

resultados significativos para uma das principais hipóteses desta tese: o grande envolvimento e participação da comunidade escolar diante da temática do projeto - a música popular brasileira - abrangendo muitos dos seus relevantes ritmos e gêneros musicais que caracterizam a MPB. Nos depoimentos das professoras do quarto e do quinto anos, da orientadora pedagógica e do professor musicalizador ficaram evidenciados o grande comprometimento docente e discente, como também dos pais, às atividades propostas para a realização do projeto. Nessa sequência foram várias as etapas e os momentos que envolveram a sua realização, como pesquisas, aulas, reuniões, planejamentos didático-pedagógicos, exposições, ensaios, o que demonstrou a motivação de todos com a temática. Aliás, conforme anunciam os autores estudiosos, no âmbito da Didática, somente projetos impulsionadores dos canais da sensibilidade, do conhecimento e da criatividade podem acionar o que cada um tem de melhor:

Movimento instaurado. É o sentido da parceria, do encontro entre professor, aluno e Instituição. Projetos que mexam com a sensibilidade, que acionem canais de sensibilização, que possam estimular o que cada um tem de melhor para que jovens, adultos, toda a sociedade consiga colocar em prática valores fundamentais que foram esquecidos, abafados. A sala de aula é essa oportunidade de manifestação conjunta, de aprimoramento, é a vida respeitada, as histórias de vida manifestadas. Se cada um puder mostrar seu talento, seu valor, sua expressão, os professores terão em suas salas verdadeiros atores da vida e o palco da Educação nunca estará sem espetáculo. Os espetáculos são a própria construção do conhecimento liberto de amarras, de mesmices, é a liberdade do pensar, do poder se revelar por inteiro. É a comprovação de que é necessário dar a voz, indicar o sentido para ouvir e ser ouvido (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013, p.859).

As vivências expressas nessa “experiência musical” da E. M. Pixinguinha corroboram a fecundidade da MPB para a ampliação cultural dos educandos e a formação das identidades culturais, presentes em uma das mais potentes áreas da cultura brasileira: a sua música popular. Outro aspecto que avaliamos importante salientar se refere ao comprometimento dos profissionais entrevistados, no sentido de uma prática pedagógica que assegure a interculturalidade, ou seja, o diálogo cultural entre as novas gerações e os conhecimentos presentes na memória das gerações anteriores, contribuindo “para a construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do país” (CANDAUI, 2008, pp. 25-26).

Faz-se necessário destacar um outro aspecto relevante para este estudo, evidenciado na fala das professoras da E. M. Pixinguinha no que concerne à formação do “gosto musical” (ADORNO, 1983) dos alunos. As professoras enfatizaram o

desenvolvimento da atenção e da escuta das crianças para canções da música popular brasileira, cujas letras e melodias são mais elaboradas, seja nos ritmos, na poesia e nas harmonias. Desse modo, frisaram sobre a ação pedagógica no intuito de fazerem os alunos ouvirem, vivenciarem, praticarem e interagirem a um repertório musical mais amplo, diversificado e distante dos referenciais padronizados da “indústria cultural” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Uma das professoras entrevistadas, chegou a afirmar “... a MPB traz essa questão reflexiva, eles estão no quarto ano. Então, eles já têm um senso crítico maior, eles já analisam melhor a letra, interpretam, trazem para a realidade, fazem análise”. Vale lembrar que os alunos que estão no quarto ano do ensino fundamental são crianças que têm, geralmente, entre nove a dez anos de idade. Portanto, os depoimentos das professoras indicam a experiência de apreciação musical, que, sob a perspectiva adorniana, é uma atividade intelectual, cognoscente e formativa (NOGUEIRA, 2015).

Em relação ao repertório das aulas de Musicalização e a MPB, ressaltamos alguns aspectos relevantes para esta tese. Nesse item, a análise se pautou nas visões dos professores musicalizadores e dos alunos entrevistados nas três escolas pesquisadas. Um dos resultados apresentados, que se diferenciou da experiência descrita anteriormente na E. M. Pixinguinha, se refere à presença da MPB em projetos interdisciplinares na escola. Na E. M. Cartola e E. M. Maestro Tom Jobim, de um modo geral, somente nas aulas de Musicalização se revelou tal repertório musical. Por outro lado, nas três escolas pesquisadas, os professores musicalizadores desenvolvem em suas aulas repertórios musicais que contemplam a MPB. Além do que, os alunos quando questionados sobre o que aprendem nas aulas de Musicalização, apontaram, em primeiro lugar, aprender músicas que eu não conhecia; em segundo lugar, questões relacionadas a voz, ritmo, notas musicais e aprender um instrumento; em terceiro lugar, aprender a história da música, da música brasileira, as origens, os conceitos e os gêneros musicais. Sobre o repertório musical de MPB desenvolvido nas aulas, os alunos citaram as mesmas canções que foram as mais destacadas pelos professores musicalizadores em seus depoimentos, como também aquelas apontadas pelas professoras da E. M. Pixinguinha. Entretanto, quando solicitados para citarem o nome do/a compositor/a e o gênero musical da canção citada por eles, geralmente não recordavam. Uma das alunas entrevistadas da E. M. Cartola, justificou não lembrar devido ao pouco tempo para memorizarem muita informação. Isso se evidenciou ao realizar a análise das entrevistas. Consideramos, então, necessário que os professores musicalizadores, ao abordarem uma canção, desenvolvam a sua contextualização com o/a compositor/a, sua obra e o gênero musical. Ademais,

sugerimos, a fim de que os alunos possam conhecer com maiores detalhes a canção e compreender o amplo universo cultural na qual está inserida, abordar seus compositores e principais intérpretes, a letra, a melodia, e, principalmente, a vivenciá-la seja ouvindo, cantando, tocando ou, até mesmo, dançando. Nesse sentido, projetos interdisciplinares como o realizado na E. M. Pixinguinha, que envolvam vários professores de diferentes áreas, possibilitam uma maior vivência dos alunos para se apropriarem de um repertório musical da MPB.

Por conseguinte, ainda em questões abordadas com os professores musicalizadores, indagou-se sobre dois aspectos fundamentais para a tese: se há momentos nas aulas de Musicalização para o diálogo e reflexão sobre as músicas veiculadas pela grande mídia e a indústria cultural; e se poderiam descrever algum conteúdo ou atividade desenvolvidos nas aulas que possibilitaram a fruição e a apropriação do gênero MPB. Os três professores entrevistados responderam afirmativamente a essas questões.

A análise dos depoimentos desses professores comprovou que, no planejamento e nas ações didático-pedagógicas desenvolvidas, há espaços para abordarem conteúdos e reflexões com os alunos sobre os repertórios musicais veiculados pela grande mídia e a indústria cultural. Os planejamentos e ações indicam que há momentos e abordagens para a reflexão e ampliação dos conhecimentos musicais dos alunos no âmbito da música popular brasileira (MPB), como também no que concerne aos repertórios musicais provenientes da indústria cultural. Dessa forma, ao realizarem um paralelo dos diferentes gêneros da MPB com repertórios, gêneros ou ritmos musicais, atualmente veiculados pela grande mídia e a indústria cultural, buscam levar o aluno a refletir e compreender os mecanismos de padronização mercadológica, que reduzem gêneros tradicionais da música popular brasileira como, por exemplo, a “música caipira (convertida em sertaneja), do pagode e do samba de roda (que virou axé-music)” (BURNETT, 2008, p. 111-112). Assim, a ação pedagógica docente evidenciou desencadear a apropriação e a fruição da MPB. Os depoimentos dos professores revelaram o desenvolvimento da “experiência formativa” (MAAR, 2000), isto é, uma prática docente com atividades estimuladoras de apropriação de conhecimento no âmbito da MPB, de processos reflexivos e de uma escuta mais elaborada.

No que tange às visões dos alunos entrevistados nas três escolas pesquisadas sobre as aulas de Musicalização e a MPB, destacamos alguns resultados significativos. Em primeiro lugar, os depoimentos dos alunos, sobre as questões analisadas em vários

aspectos, assemelham-se às visões apresentadas pelos professores. Os alunos identificam a ação pedagógica docente no sentido de buscarem uma ampliação no repertório musical, apresentando gêneros e ritmos da MPB, geralmente mais distantes das realidades descritas pelos educandos. Por outro lado, os docentes estabelecem uma relação dialógica e intercultural com os alunos, aproximando-se de seus hábitos e gostos musicais, mesmo que sejam provenientes de referenciais da indústria cultural. Entretanto, buscam ampliar a compreensão sobre como são produzidos esses referenciais, além de apontarem as origens presentes nesses ritmos e gêneros musicais. A ação mediadora docente é percebida pelos alunos no sentido de identificarem a possibilidade de ampliarem seus conhecimentos. Além disso, ao analisarmos os depoimentos dos alunos, percebemos a ação dos professores no sentido de favorecer a formação de uma escuta mais atenta e elaborada, como também a ampliação do gosto musical. Consideramos tal resultado como o mais expressivo para esta tese: a confirmação, por meio das falas dos professores musicalizadores e dos alunos, da ação pedagógica docente no sentido de estimular o educando para uma escuta mais elaborada, que não se limite ao crivo do sucesso ou de uma escuta desconcentrada e passiva. Na medida em que a ação pedagógica docente revelou estimular o aluno a uma maior compreensão e juízo sobre a música, podemos inferir que a educação musical escolar contribui para a formação do “bom ouvinte” (ADORNO, 2011).

A receptividade dos alunos no que concerne às aulas de Musicalização também manifesta a ação docente no sentido da formação do “bom ouvinte”. Vale salientar que todos os educandos entrevistados afirmaram gostar das aulas. Os argumentos apresentados indicam que as consideram importantes devido a sua abrangência estético-cultural e à ampliação dos conhecimentos na área musical; exemplificando: como a história da Música, dos gêneros e dos ritmos musicais, assim como o acesso a um universo cultural que, somente através da escola, poderiam vivenciar e aprender de forma mais elaborada. Por fim, os alunos afirmaram que gostariam de ampliar seus conhecimentos e repertórios musicais referentes à MPB, o que consideramos ser também um dado revelador da ação pedagógica realizada pelos professores, que despertaram tal motivação ao possibilitarem aos alunos terem acesso a compositores, gêneros e canções da MPB. A partir desses dados, revelados na pesquisa junto aos alunos e professores musicalizadores, podemos concluir que o planejamento e a ação didático-pedagógica docente manifestam o comprometimento e são estimuladores de uma experiência formativa intercultural e emancipatória.

Devido à abrangência do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, avaliamos ser necessário ampliar a pesquisa, a fim de inserir alunos que já tivessem percorrido a formação inicial nas aulas de Musicalização, mas que continuassem a participar do Projeto através dos grupos especiais. Dessa forma, as entrevistas com os alunos e o regente da Big Band Jazz, grupo que tem como característica um repertório proeminente de música popular brasileira, como também a entrevista com o regente da Banda Sinfônica, cuja formação musical se realizou no Projeto, revelaram dados significativos para esta tese. No que se refere à formação do gosto musical, os três alunos e músicos da Big Band Jazz afirmaram que o estudo no âmbito da música, oportunizado pelos projetos onde participaram no percurso escolar, ocasionou considerável ampliação e qualidade, tanto na condição de ouvintes, quanto na formação como músicos. Vale lembrar que dos três, uma aluna sempre participou do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, mas os outros dois entrevistados, são oriundos de projetos localizados em redes municipais de ensino da região sul fluminense. Este dado sugere a possibilidade de outras pesquisas que analisem o processo de educação musical presente, atualmente, em vários sistemas públicos de ensino, seja na esfera municipal ou estadual.

Além disso, um aspecto também significativo revelado na pesquisa com os alunos dos grupos especiais do Projeto, se refere à identificação da “escuta estrutural”, isto é, um processo eminentemente intelectual do que se apreende musicalmente. Segundo Adorno (2011), tal processo é característico do “ouvinte expert” e geralmente encontrado nos músicos profissionais. Apesar deste estudo não ter como objetivo de análise esse tipo de ouvinte, consideramos um dado expressivo apontado na pesquisa, por serem alunos músicos ainda muito jovens, uma inclusive tem apenas quatorze anos de idade, sendo estudante do ensino fundamental. Portanto, inferimos que esse dado é mais um indicativo da importância da educação musical escolar e da abrangência do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, no sentido da formação do “bom ouvinte”. Ademais, tanto os alunos músicos, como os regentes da Big Band Jazz e da Banda Sinfônica do Projeto salientaram as possibilidades de se concretizar e desenvolver no educando a formação do “bom ouvinte”, como destacaram a relevante contribuição da música popular brasileira para tal formação, devido à qualidade musical, efervescência criativa e diversidade da MPB.

Por fim, concluímos, baseados na análise dos resultados da pesquisa, com um aspecto que julgamos evidenciar a confirmação da principal problematização desta tese, ou seja, a importância da música popular brasileira (MPB) na escola, seja nas aulas de

educação musical, em atividades pedagógicas de professores em diferentes áreas do conhecimento, em projeto interdisciplinar realizado na escola, ou em grupos musicais desenvolvidos numa rede pública de ensino municipal. As entrevistas realizadas nesta pesquisa nos vários espaços educativos, abrangendo diferentes segmentos da comunidade escolar, dentre orientadores pedagógicos, professores e alunos, como também profissionais e alunos bolsistas do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa, confirmam a percepção favorável dos entrevistados sobre a inserção da música popular brasileira (MPB) no currículo escolar. Além disso, os resultados da pesquisa, a partir das falas dos entrevistados, indicam que a presença da MPB potencializa um ouvinte com a escuta mais sensível e elaborada intelectualmente, como também proporciona experiências estéticas democraticamente mais diversificadas e emancipatórias.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *O Fetichismo da Música e a Regressão da Audição*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1983.

\_\_\_\_\_. A Indústria Cultural. In: COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986, p.92-99 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

\_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Calmon (Orgs.). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985.

ANDRADE, Mário. *Aspectos da Música Brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

ARÓSTEGUI, José Luis. Por Un Currículo Contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. In: *Revista da ABEM*. Londrina, v.19n.25, p.19-29, jan/jun.2011.

BÁEZ, Fernando. *A História da Destruição Cultural da América Latina: da Conquista à Globalização*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRADAS, Fernando Conceição. *MPB (Música Popular Brasileira) e Educação Escolar: dificuldades e possibilidades de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

BARROS, Marcelo Diniz. *O Uso da Música Popular Brasileira como Estratégia para o Ensino de Ciências*. Tese (Doutorado em Ensino de Biociências e Saúde), Fundação Oswaldo Cruz Fiocruz, 2014.

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BORÉM, Fausto; LOPES, Wilson. Novena (1964) de Milton Nascimento e Márcio Borges: primórdios da síntese do Clube da Esquina. In: *PER MUSI-Revista Acadêmica de Música*. Belo Horizonte, n.30, jul./dez. 2014.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BRASIL. *Lei nº 13.278/2016*. Altera o § 6º do art.26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03). Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. *Lei nº. 13.415/2017*. Altera o § 2º do art.26 da Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/civil\\_03](http://www.planalto.gov.br/civil_03). Acesso em: 05 mai. 2017.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 jul. 2018.

BURNETT, Henry. *Cultura Popular, Música Popular, Música de Entretenimento: o que é isso, a MPB?* In: *Revista Artefilosofia*. Ouro Preto, n.4, p. 105-123, jan. 2008.

CALDAS, Waldenyr. *Iniciação à Música Popular Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e educação: desafios para prática pedagógica*. In: CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Flávio (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Pedro Henrique. *O Enigma do Clube da Esquina: vozes de uma outra África na pedagogia do Congado*. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. V.3, n.1, p.119-138, jan./abr. 2017.

CASTRO, Ruy. *A Noite do Meu Bem: a história e as histórias do samba-canção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CONSTANTINO, Paulo Roberto. *Ensino de Gêneros Musicais na Educação Básica*. 36ª *Reunião Anual da Anped*. GT 24 (Educação e Arte), 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/182-trabalhos-gt24-educacao-e-arte>.

CONTRERAS, José. *A Autonomia dos Professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Berlamino. *Indústria Cultural: análise crítica e suas possibilidades de ocultar ou revelar a realidade*. In: PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania Cultural: o direito à cultura*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. *A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Marcia Tosta. *Indústria Fonográfica Brasileira e Mundialização da Cultura*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

DINIZ, André. *Almanaque do Choro: a história do chorinho, o que ouvir, o que ler, onde curtir*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. *Almanaque do Samba: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

DINIZ, André; LINS, Juliana. *Pixinguinha*. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Mestres da Música no Brasil)

DINIZ, Sheila. Clube da Esquina: Disputas por Legitimidade no Campo Artístico da Música Popular Brasileira. In: *Anais XI Congresso da BRASA (Brazilian Studies Association)*, Champaign-Urbana (Illinois, Estados Unidos), 6 a 8 setembro de 2012.

DOLORES, Maria. *Travessia: a vida de Milton Nascimento*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

DOURADO, Luiz. O público e o Privado na Agenda Educacional Brasileira. In: FERREIRA, Naura e AGUIAR, Márcia (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. In: Curitiba: *Revista Educar*, Ed. UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

EISENBERG, Zena; CARVALHO, Maria Cristina. A Educação das Crianças e as Músicas Infantis. *34ª Reunião Anual da Anped*. GT 24 (Educação e Arte), 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-36%20int.pdf>>

FALCÃO, Joaquim; ROSSINI, Carolina. Brasil: cultura, tecnologia e identidade nacional. In: *Revista da Cultura*. Rio de Janeiro, ano VI, n. 11, dez. 2006.

FAZENDA, Ivani; VARELLA, Ana Maria; ALMEIDA, Telma. In: *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n. 11, v. 03, set./dez. 2013 <http://revistas.pucsp.br/index.php.curriculum>

FENERICK, José Adriano. A Globalização e a Indústria Fonográfica na Década de 1990. In: *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 123-139, jan./jun. 2008.

FERREIRA, Telma. Processos de Formação Cultural/Musical na Escola: como avançar ao que está posto musicalmente? *36ª Reunião Anual da Anped*. GT 24 (Educação e Arte), 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_ aprovados/gt24\\_trabalhos\\_pdfs/gt24\\_2821\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_ aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2821_texto.pdf)

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. O Currículo entre o Relativismo e o Universalismo. In: *Revista Educação e Sociedade*, v.11, n. 73, Campinas, dez. 2000.

FRASER, Márcia; GONDIM, Sônia. Da Fala do Outro ao Texto Negociado: Discussões sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa. In: *Revista Paideia*, Salvador, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARCIA, Luiz Henrique. Canções Feitas na Esquina do Mundo: música popular e trocas culturais na metrópole através da obra do Clube da Esquina. In: *Revista Brasileira de Estudos da Canção*. Natal, n. 2, jul./dez., 2012.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia de Exclusão: A Crítica ao Neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila. A Procura da Igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). *Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GIROUX, Henry. *Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona/Madri: Paidós/MEC, 1990.

GORDO, Margarida. A Educação Não-Formal na Escola de Samba. 37<sup>a</sup> Reunião Nacional da Anped. GT 24 (Educação e Arte), 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT24-3939.pdf>>

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

HAUDENSCHILD, André. “Sul Maravilha: experiências diaspóricas nordestinas na música popular brasileira nas décadas de 1960 e 1970. In: *Revista ArtCultura*, Uberlândia, v.18, n.33, p.33-48, jul./dez., 2016.

HORTA, Toninho. *108 Partituras de Toninho Horta*. Belo Horizonte: Terra dos Pássaros Produções, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Permanente do Professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2016.

JÚNIOR, João Fortunato; LORENZO, Oswaldo. Preferência Musical e Classe Social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. Londrina: ABEM, v.21, n.31, jul. /dez. 2013, p.35-50.

LAVAL, Christian. *A Escola Não é Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João; TOSCHI, Mirza. *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Elvira. Currículo e Desenvolvimento Humano. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel. *Indagações sobre Currículo* (Coord.). Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação. Brasília, nov., 2006.

LOSSO, Eduardo. Narcisismo, Ambição Artística e Mercado. In: MORAES, Pedro; LOSSO, Eduardo (Orgs.). *Música Chama*. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2016.

MAAR, Wolfgang. À Guisa de Introdução: Adorno e a Experiência Formativa. In: ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Wolfgang. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 2003.

MADEIRA, Márcio. Por que não estudamos nossa música? questionamentos acerca do conteúdo curricular do curso de graduação em música da Universidade Estadual do Ceará. In: *Anais do XI Encontro Anual da ABEM: Pesquisa e Formação em Educação Musical*. Natal, 2002.

MARINHO, Vanildo; QUEIROZ, Luis Ricardo. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007.

\_\_\_\_\_. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60-75, out. 2009.

MARTINS, Franklin. *Quem Foi que Inventou o Brasil? A Música Popular Conta a História da República, de 1902 a 1964*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. v.1.

\_\_\_\_\_. *Quem Foi que Inventou o Brasil? A Música Popular Conta a História da República, de 1964 a 1985*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. v. 2.

MARTINS, José Batista. *Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais*. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 26, p. 85-94, maio/jun./ago. 2004.

MEDAGLIA, Júlio. *Música Impopular*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003.

MIDANI, André. *Música, Ídolos e Poder: do vinil ao download*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MELLO, Zuza Homem. *A Era dos Festivais: uma parábola*. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MELO, Adriana; SOUSA, Flávio. A Agenda do Mercado e a Educação no Governo Temer. In: *Revista Germinal Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.9, n.1, p. 25-36, ago. 2017.

MELON, Claudio. Entre Tapas e Beijos: a reestruturação da indústria fonográfica na era da reprodutibilidade digital. In: *Música Popular em Revista*, Campinas, ano 3, v.1, p. 37-53, jan./jun. 2014.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. A Música Brasileira na década de 1950. In: *Revista USP*, São Paulo, n.87, p.56-73, set./nov. 2010.

NECKEL, Malverique. *A Prática de Leitura da Música Popular Brasileira e seus gêneros: uma abordagem interdisciplinar*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

NOGUEIRA, Monique. Música, Consumo e Escola: reflexões possíveis e necessárias. In: PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Formação Cultural de Professores ou a Arte da Fuga*. Goiânia: UFG, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação Musical no Contexto da Indústria Cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. In: *Revista Educação*, Santa Maria, v. 37, n.3, p.615-626, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Arte e Experiência Estética: o assombro aproximando crianças e adultos. In: ZANOLLA, Silvia (Org.). *Arte, Estética e Formação Humana: possibilidades e críticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

\_\_\_\_\_. Postar é Preciso, Viver não é Preciso: transformações no conceito de experiência estética. In: *Revista Impulso*, Piracicaba, v. 25, n.62, p.37-44, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Roni; SANTOS, Regina. As Preferências Musicais de Jovens Instrumentistas: relações com o repertório estudado. In: *Revista da ABEM*, Londrina, v.24, n.37, p. 81-97, jul. /dez. 2016.

OSTROWER, Faya. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PARO, Victor Henrique. *Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública*. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. *Crítica da Estrutura da Escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

RIBAS, Maria Guiomar. Práticas Musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.21, p. 124-134, 2009.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RUFINO, Kátia. *Leitura da Música Popular Brasileira: uma proposta para atividade teórico-prática no ensino de Arte*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade do Sul de Santa Catarina/UNISUL, 2008.

SCHÖN, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem. *A Canção no Tempo: 85 anos de músicas brasileiras*. (Vol. 1: 1901-1957). 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1998.

\_\_\_\_\_. *A Canção no Tempo: 85 anos de músicas brasileiras*. (Vol. 2: 1958-1985). 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “Nova” Direita e as transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SNYDERS, Georges. *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOBREIRA, Silvia Garcia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. In: *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

\_\_\_\_\_. *Disciplinarização da Música e Produção de Sentidos sobre Educação Musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, 2012.

TATIT, Luiz. *O Século da Canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

TAVARES, Maria das Graças. *Gestão Democrática do Ensino Público: como se traduz este princípio?* (dissertação de mestrado). Rio de Janeiro: IESAE, 1990.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena História da Música Popular: da modinha ao tropicalismo*. 5. ed. São Paulo: Art Editora, 1986.

\_\_\_\_\_. *História Social da Música Popular Brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

ULHÔA, Martha. Categorias de Avaliação Estética da MPB – lidando com a recepção da música popular brasileira. In: IV Congresso Latinoamericano de La Asociación Internacional para El Estudio de La Música Popular, 2002, Cidade do México, p. 1-18.

VICENTE, Eduardo. A Vez dos Independentes (?): um olhar sobre a produção musical independente do país. In: *Revista E-Compós*, Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Brasília, v.7, p. 1-19, dez.2006.

WISNIK, José. *Sem Receita: ensaios e canções*. São Paulo: Publifolha, 2004.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz. (Orgs.) *10 Lições sobre Adorno*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

## APÊNDICE

A - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para Professor (a), Coordenação e Direção Pedagógicas

B - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsável do (a) Aluno (a)

C - Registro de Assentimento Livre e Esclarecido para Aluno (a)

D - Roteiro Entrevista Semiestruturada Coordenação Pedagógica do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa

E - Roteiro Entrevista Semiestruturada Professor (a)

F - Roteiro Entrevista Semiestruturada Aluno (a)

G - Roteiro Entrevista Semiestruturada Coordenação Pedagógica Escola

H - Roteiro Entrevista Semiestruturada Professoras da Escola do Projeto Interdisciplinar

I - Roteiro Entrevista Semiestruturada Direção Artística do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa

J - Roteiro Entrevista Semiestruturada Regente da Big Band Jazz do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa

K - Roteiro Entrevista Semiestruturada Regente da Banda Sinfônica do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa

L - Roteiro Entrevista Semiestruturada Alunos Músicos Bolsistas da Big Band Jazz do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa



## APÊNDICE A – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para Professor (a), Coordenação e Direção Pedagógicas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**

### Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título do estudo:** “A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre seus limites e possibilidades no espaço educativo do ensino fundamental.”

**Pesquisadora responsável:** Doutoranda Ana Angélica Rodrigues de Oliveira

**Instituição:** Faculdade de Educação da UFRJ

**Telefone para contato da pesquisadora:** (24) 33485338 (24) 992174113

**Endereço da pesquisadora:** Rua Vereador Fernando Mário Neto Nº365 Morada da Colina Volta Redonda/RJ CEP: 27251-197

**Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)/CFCH:** Prédio da Decania do CFCH/ Praia Vermelha - 3º andar Sala 30/ Tel:(21) 3938-5167.

Prezado (a) Senhor (a):

- Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente **voluntária**. Tal entrevista faz parte da pesquisa que resultará na Tese de Doutorado de Ana Angélica Rodrigues de Oliveira, sob a orientação da Profª. Dra. Monique Andries Nogueira.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você decida a participar; você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora.

**Objetivo do estudo:** Analisar os limites e as possibilidades do ensino da música popular brasileira (MPB) no espaço educativo da escola na rede pública municipal de Barra Mansa. O estudo pretende investigar como os professores de Música desenvolvem atividades pedagógicas e experiências culturais nos educandos sobre a MPB.

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas na realização de uma entrevista, respondendo às perguntas formuladas.

**Benefícios:** Esta pesquisa possibilitará a ampliação dos estudos sobre o tema abordado, cujos resultados contribuirão para avanços culturais e pedagógicos nessa área do conhecimento. Você terá acesso ao conhecimento produzido a partir desta pesquisa.

**Riscos:** A sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Pela natureza da pesquisa, os riscos que poderão existir estão relacionados ao possível desconforto ou descontentamento do participante. Faz-se necessário reiterar que você tem liberdade para recusar sua participação, assim como a exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento, sem qualquer paralisação ou prejuízo. Ocorrendo desconforto social, moral ou emocional na realização da entrevista, você tem total liberdade de se negar a responder e, até mesmo, a prosseguir com sua participação. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções Nº. 466/2012 e Nº. 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde. Além disso, as questões abordadas na entrevista são exclusivamente relacionadas ao estudo e os procedimentos utilizados não oferecem riscos à dignidade do sujeito entrevistado.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. As gravações de áudio serão utilizadas pela pesquisadora apenas para a transcrição fidedigna das respostas dos entrevistados, no sentido de relembrar e organizar de forma mais clara os resultados. Após a escrita da pesquisa, essas gravações serão imediatamente desgravadas.

**Remunerações financeiras:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, assim como nada será pago (recompensa financeira) por sua participação.

**Garantia:** Este documento será emitido em duas vias que serão assinadas pela pesquisadora e pelo (a) participante da pesquisa, ficando uma via com cada um.

---

**Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa):**

Ciente e de acordo com o que foi exposto pela pesquisadora, eu

RG: \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa.

Barra Mansa, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Assinatura do (a) Participante

---

Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE B - Registro de Consentimento Livre para Responsável do (a) Aluno (a)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**

### Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título do estudo:** “A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre seus limites e possibilidades no espaço educativo do ensino fundamental.”

**Pesquisadora responsável:** Doutoranda Ana Angélica Rodrigues de Oliveira

**Instituição:** Faculdade de Educação da UFRJ

**Telefone para contato da pesquisadora:** (24)33485338 (24)992174113

**Endereço da pesquisadora:** Rua Vereador Fernando Mário Neto N°365 Morada da Colina Volta Redonda/RJ CEP: 27251-197

**Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)/CFCH:** Prédio da Decania do CFCH/ Praia Vermelha - 3° andar Sala 30/ Tel:(21) 3938-5167.

Prezado (a) Senhor (a):

- O (a) aluno (a) está sendo convidado (a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente **voluntária**. Tal entrevista faz parte da pesquisa que resultará na Tese de Doutorado de Ana Angélica Rodrigues de Oliveira, sob a orientação da Profª. Dra. Monique Andries Nogueira.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que o responsável compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder a todas as suas dúvidas antes que o (a) aluno (a) decida a participar; o (a) aluno (a) tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Sempre que o responsável quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora.

**Objetivo do estudo:** Analisar os limites e as possibilidades do ensino da música popular brasileira (MPB) no espaço educativo da escola na rede pública municipal de Barra Mansa. O estudo pretende investigar como os professores de Música desenvolvem atividades pedagógicas e experiências culturais nos educandos sobre a MPB.

**Procedimentos:** A participação do (a) aluno (a) nesta pesquisa consistirá apenas na realização de uma entrevista, respondendo às perguntas formuladas.

**Benefícios:** Esta pesquisa possibilitará a ampliação dos estudos sobre o tema abordado, cujos resultados contribuirão para avanços culturais e pedagógicos nessa área do conhecimento. Caso o responsável queira poderá ter acesso ao conhecimento que será produzido a partir desta pesquisa.

**Riscos:** A participação do (a) aluno (a) nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Pela natureza da pesquisa, os riscos que poderão existir estão relacionados ao possível desconforto ou descontentamento do participante. Faz-se necessário reiterar que o (a) aluno (a) tem liberdade para recusar sua participação, assim como a exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento, sem qualquer paralisação ou prejuízo. Ocorrendo desconforto social, moral ou emocional na realização da entrevista, o (a) aluno (a) tem total liberdade de se negar a responder e, até mesmo, a prosseguir com sua participação. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções N°. 466/2012 e N°. 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde. Além disso, as questões abordadas na entrevista são exclusivamente relacionadas ao estudo e os procedimentos utilizados não oferecem riscos à dignidade do sujeito entrevistado.

**Sigilo:** As informações fornecidas pelo (a) aluno (a) terão sua privacidade garantida pela pesquisadora. O (a) aluno (a) não será identificado em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. As gravações de áudio serão utilizadas pela pesquisadora apenas para a transcrição fidedigna da resposta do (a) aluno (a), no sentido de relembrar e organizar de forma mais clara os resultados. Após a escrita da pesquisa, essas gravações serão imediatamente desgravadas.

**Remunerações financeiras:** O (a) aluno (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, assim como nada será pago (recompensa financeira) por sua participação.

**Garantia:** Cada aluno (a) participante da pesquisa receberá uma via do Registro de Assentimento, onde o responsável pelo (a) aluno (a) precisa autorizar a sua participação na pesquisa. O responsável legal pelo (a) aluno (a) também receberá uma via do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

---

**Ciência e de acordo do Responsável:**

Ciente e de acordo com o que foi exposto pela pesquisadora, eu

RG: \_\_\_\_\_, estou de acordo que o(a) aluno(a) da  
turma \_\_\_\_\_ participe desta pesquisa.

Barra Mansa, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Assinatura do Responsável

---

Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE C - Registro de Assentimento Livre e Esclarecido para Aluno (a)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)**

### Registro de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre seus limites e possibilidades no espaço educativo do ensino fundamental”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Angélica Rodrigues de Oliveira.

Esta pesquisa procura analisar os limites e as possibilidades do ensino da música popular brasileira (MPB) no espaço educativo da escola na rede pública municipal de Barra Mansa. O estudo pretende investigar como os professores de Música desenvolvem atividades pedagógicas e experiências culturais nos alunos sobre a MPB. A sua participação nesta pesquisa consistirá apenas na realização de uma entrevista sobre perguntas referentes as suas aulas de Música, seja no espaço da sala de aula e /ou em outros ambientes da escola.

Haverá a utilização de um gravador de áudio em sala de aula para que a pesquisadora possa relembrar e organizar de forma mais clara os dados da entrevista. Em nenhum momento você será identificado (a). Após a escrita da pesquisa, todos esses dados da entrevista serão desgravados. Em todas as etapas da pesquisa a sua identidade será preservada, inclusive quando forem publicados os resultados da mesma.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro para participar na pesquisa. A sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos, visto que apenas irá responder sobre o que aprendeu nas aulas de Música ou em atividades musicais na escola. Caso você tenha algum desconforto ou descontentamento em participar da pesquisa, você tem total liberdade para recusar sua participação, retirando seu assentimento e/ou solicitando a exclusão dos seus dados. Esclarecemos ainda que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme as Resoluções N°. 466/2012 e N°. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido a sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é **livre** para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste termo de Assentimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ana Angélica Rodrigues de Oliveira. Telefones: (24) 33485338/ (24) 992174113. Instituição: Faculdade de Educação da UFRJ. Endereço: Avenida Pasteur, 250 – Fundos – 2º andar. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa do CFCH no Prédio da Decania do CFCH/ Praia Vermelha – 3º andar – sala 30/ Tel: (21) 3938-5167.

Barra Mansa, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Ana Angélica Rodrigues de Oliveira  
(Pesquisadora)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da Pesquisa

## **APÊNDICE D - Roteiro Entrevista Semiestruturada Coordenação Pedagógica do Projeto “Música nas Escolas de Barra Mansa”**

Título da Pesquisa:

A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre seus limites e possibilidades no espaço educativo do ensino fundamental.

### **I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Nome (fictício):

Formação Acadêmica (graduação, especialização, pós-graduação):

Função exercida no Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa:

Início do exercício na Função:

### **II – PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DE ENSINO DE BARRA MANSA**

1. Você poderia me contar um pouco sobre o histórico do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa?
2. Quais são os principais objetivos desse Projeto?
3. A música popular brasileira (MPB) está inserida no conteúdo programático das aulas regulares do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa?
4. Os professores musicalizadores participam de formação continuada ao longo do ano letivo? Se participam, quais conteúdos e atividades são abordados e realizados, a música popular brasileira (MPB) está inserida nessa formação?
5. O “Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa”, além das aulas de Música que ocorrem regularmente na proposta curricular, possibilita também aos alunos aulas de prática instrumental e de canto coral em horários de contraturno das unidades escolares. Tais atividades se realizam em Escolas-Pólos e na sede do Projeto. Dentre as várias modalidades de atendimento aos

alunos pelo Projeto, destacam-se: a prática de instrumentos musicais de cordas, madeiras, metais e de percussão; a Banda Infanto-Juvenil; a Orquestra Infanto-Juvenil; o Drum-Latas; o Coral Infantil Municipal 1000 Vozes; dentre outros.

- Qual o repertório musical abordado nessas modalidades do Projeto?
- A música popular brasileira (MPB) faz parte desse repertório nas diferentes modalidades do Projeto?

### III – MÚSICA POPULAR BRASILEIRA (MPB) NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

6. Os professores musicalizadores do Projeto possuem autonomia no planejamento das aulas para a operacionalização dos conteúdos, objetivos e atividades a serem trabalhados com as turmas nas unidades escolares?
7. Quanto aos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Música, como ocorre a escolha do repertório diante dos diversos gêneros musicais, estilos, épocas e culturas?
8. Como os professores musicalizadores dinamizam as aulas, visando a apropriação do conhecimento e a atitudes de apreciação dos diferentes estilos, gêneros e movimentos culturais da música contemporânea (ou de períodos anteriores)?
9. Os professores musicalizadores desenvolvem reflexões com os alunos sobre a músicas veiculadas pela grande mídia e o mercado cultural?
10. Há alguma articulação da proposta de Educação Musical e o projeto pedagógico da unidade escolar? (Inclusive de inserção das aulas de Música com o planejamento da escola, com os professores de outras áreas/disciplinas)?

### IV – FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO MÚSICO E A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

11. Você teve acesso e experiências com a música popular brasileira (MPB) a partir de sua história pessoal de vida (por exemplo, familiar), ou a partir da formação acadêmica e/ou profissional?
12. Você considera relevante que o professor de Música tenha acesso na formação acadêmica ou profissional à música popular brasileira?



## **APÊNDICE E - Roteiro Entrevista Semiestruturada Professor (a)**

Título da Pesquisa:

A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre seus limites e possibilidades da MPB no espaço educativo do ensino fundamental.

### **I – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Nome (fictício):

Formação Acadêmica (graduação, especialização, pós-graduação):

Escola (s) em que leciona:

Tempo em que leciona nessa (s) escola (s):

Tempo que leciona no Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa:

### **II – PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DE ENSINO DE BARRA MANSA**

1. Como ocorre o planejamento dos conteúdos, objetivos e atividades que estão descritos nas diretrizes curriculares do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa?
2. A música popular brasileira (MPB) está presente no conteúdo programático da proposta curricular do “Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa”?
3. Você participa de algum tipo de formação continuada (reuniões, oficinas, palestras, seminários, etc.) como professor musicalizador, seja no âmbito da organização do “Projeto Música nas Escolas” ou do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa?
4. Nesses espaços de formação continuada, há alguma abordagem sobre a temática música popular brasileira?
5. Existe alguma articulação do “Projeto Música nas Escolas” com a proposta pedagógica da escola onde você leciona?

### III – MÚSICA POPULAR BRASILEIRA (MPB) NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

6. Quanto aos conteúdos a serem trabalhados em suas aulas, como você escolhe o repertório diante das diversas possibilidades de gêneros musicais, estilos, épocas e culturas?
7. A música popular brasileira (MPB) está presente nesse repertório?
8. Em suas aulas há momentos para diálogo e reflexões com os alunos sobre as músicas veiculadas pela grande mídia e a indústria cultural?
9. Você poderia descrever algum conteúdo e atividade desenvolvidos em suas aulas que possibilitaram a fruição e a apropriação do gênero MPB?
10. No planejamento de suas aulas e nas atividades realizadas na escola, há alguma articulação com os projetos desenvolvidos pela escola ou com professor (s) de outra (s) área (s) / disciplina (s)?
11. No planejamento dessa (s) atividade (s) há inserção da temática música popular brasileira?

### IV – FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO MÚSICO E A MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

12. Você teve acesso e experiências com a música popular brasileira, a partir de sua história pessoal de vida (por exemplo, familiar) ou a partir da formação acadêmica e/ou profissional?
13. Você considera relevante como professor musicalizador ter acesso a uma formação (acadêmica ou pelo Projeto Música nas Escolas) no âmbito da música popular brasileira?

**APÊNDICE F - Roteiro Entrevista Semiestruturada Aluno (a)**

Título da Pesquisa:

A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre seus limites e possibilidades no espaço educativo do ensino fundamental.

**I – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Nome (fictício):

Ano de escolaridade:

Nome da escola onde estuda:

Ano em que você começou a estudar nessa escola:

**II – PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA MANSA / ATIVIDADES EXTRACURRICULARES**

1. Você participa de alguma modalidade do “Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa” no horário de contraturno da escola? Se participa, em qual modalidade e o local onde se realiza tal atividade?
2. Nessa modalidade em que você participa, há no repertório musical a presença da música popular brasileira (MPB)?
3. Você saberia dizer o nome da música e do compositor?
4. Você já assistiu alguma apresentação do “Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa”? Se sim, qual modalidade e aonde você assistiu? Você lembra qual (s) música (s) foi (foram) apresentada (s)?

**III – PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BARRA MANSA / ATIVIDADES EM SALA DE AULA**

5. O que você aprende nas aulas de Música em sua escola?
6. Você poderia citar alguma canção brasileira que aprendeu e/ou tocou nas aulas de Música?

## **APÊNDICE G – Roteiro Entrevista Semiestruturada Coordenação Pedagógica Escola**

Título da Pesquisa:

A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre seus limites e possibilidades no espaço educativo do ensino fundamental.

### **I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Nome (fictício):

Formação Acadêmica (graduação, especialização, pós-graduação):

Escola em que trabalha:

Tempo de exercício profissional nessa escola:

### **II – PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DE ENSINO DE BARRA MANSA**

1. Você poderia me contar um pouco sobre o Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa?
2. Você percebe algum tipo de articulação do “Projeto Música nas Escolas” e as diretrizes gerais da Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa?
3. Você participa de algum tipo de formação continuada (reuniões, oficinas, palestras, seminários, etc.) como coordenação pedagógica da escola, seja no âmbito da organização do “Projeto Música nas Escolas” ou do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação Barra Mansa? Nesses espaços de formação continuada, há alguma abordagem sobre a música popular brasileira?
4. Há alguma articulação da proposta de Educação Musical e o projeto pedagógico da unidade escolar? (Inclusive de inserção das aulas de Música com o planejamento da escola, com os professores de outras áreas/disciplinas)
5. Existe algum projeto por parte da Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa e/ou das escolas, no que se refere à música popular brasileira?

## **APÊNDICE H – Roteiro da Entrevista Semiestruturada Professoras da Escola do Projeto Interdisciplinar**

Título da Pesquisa:

A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre seus limites e possibilidades no espaço educativo do ensino fundamental.

### **I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Nome (fictício):

Formação Acadêmica (graduação, especialização, pós-graduação):

Escola em que trabalha:

Tempo de exercício profissional nessa escola:

### **II – PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DE ENSINO DE BARRA MANSA**

1. Você participa de algum tipo de formação continuada (reuniões, oficinas, palestras, seminários, etc.) como professora da escola, seja no âmbito da organização do Projeto “Música nas Escolas” ou do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa? Nesses espaços de formação continuada, há alguma abordagem sobre a música popular brasileira?
2. Há alguma articulação da proposta de Educação Musical e o projeto pedagógico da unidade escolar? (Inclusive de inserção das aulas de Música com o planejamento da escola, com os professores de outras áreas/disciplinas)?
3. Existe algum projeto por parte da Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa e/ou das escolas, no que se refere à música popular brasileira?
4. Como foi desenvolvido o projeto interdisciplinar sobre a música popular brasileira na escola?

5. Como você e sua turma (s) se inseriram no projeto, com qual gênero musical da MPB e repertório?
6. Como foi a participação dos alunos? Quais atividades foram desenvolvidas? O que você observou no comportamento dos alunos com o projeto, e a vivência com a MPB?
7. Como foi a participação dos pais no projeto?
8. Você costuma desenvolver atividades com os alunos sobre a MPB? Se sim, de que forma?

## **APÊNDICE I -- Roteiro Entrevista Semiestruturada Direção Artística do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa**

Título da Pesquisa:

A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre seus limites e possibilidades no espaço educativo do ensino fundamental.

### **I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Nome (fictício):

Formação Acadêmica (graduação, especialização, pós-graduação):

Função exercida no Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa:

Início do exercício na função:

### **II – PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DE ENSINO DE BARRA MANSA**

1. Como surgiu o Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa?
2. Quais são os principais objetivos do Projeto?
3. O Projeto atende a todas as escolas da rede municipal de ensino de Barra Mansa? Quais segmentos de escolarização atende? Quantos alunos participam do Projeto?
4. Como são selecionados os professores de Música? Qual a formação desses professores? Como foi realizado o convênio com o Centro Universitário de Barra Mansa (UBM) e o curso de Música? Ainda existe tal convênio?
5. Como os alunos evoluem musicalmente no Projeto? Quais grupos musicais existem? Como os alunos têm acesso a esses grupos?
6. Quais são as atividades realizadas pelo Projeto ao longo do ano?
7. De um modo geral, qual o repertório musical dos grupos do Projeto? Há espaço (s) para a música popular brasileira (MPB)?

## **APÊNDICE J – Roteiro Entrevista Semiestruturada Regente da Big Band Jazz do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa**

Título da Pesquisa:

A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre seus limites e possibilidades no espaço educativo do ensino fundamental.

### **I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Nome (fictício):

Formação Musical:

Função atual no Projeto:

Tempo de atuação no Projeto:

### **II – PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DE ENSINO DE BARRA MANSA**

1. Quando você iniciou no Projeto? Como foi essa trajetória?
2. Como surgiu a Big Band Jazz? Qual a sua finalidade e objetivos?
3. Qual o repertório musical? Como ocorre a presença da música popular brasileira (MPB)?
4. Como você percebe a formação do gosto musical nos integrantes da Big Band Jazz? E do público que frequenta as apresentações?
5. O que significa para você o Projeto Música nas Escola de Barra Mansa?



## **APÊNDICE K – Roteiro Entrevista Semiestruturada Regente da Banda Sinfônica de Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa**

Título da Pesquisa:

A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre seus limites e possibilidades no espaço educativo do ensino fundamental.

### **I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Nome (fictício):

Formação Musical:

Função atual no Projeto:

Tempo de atuação no Projeto:

### **II – PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DE ENSINO DE BARRA MANSA**

1. Quando você iniciou no Projeto? Como foi a sua trajetória?
2. Como surgiu a Banda Sinfônica do Projeto? Qual a sua finalidade e objetivos?
3. Qual o repertório musical? Como ocorre a presença da Música Popular Brasileira (MPB)?
4. Como você percebe a formação do gosto musical nos integrantes da Banca Sinfônica? E do público que frequenta as apresentações?
5. O que significa para você o Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa?

## **APÊNDICE L – Roteiro Entrevista Semiestruturada Alunos Músicos Bolsistas da Big Band Jazz do Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa**

Título da Pesquisa:

A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre seus limites e possibilidades no espaço educativo do ensino fundamental.

### **I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Nome (fictício):

Idade:

Onde você estuda ou estudou:

Instrumento musical que executa na Big Band Jazz:

### **II – PROJETO MÚSICA NAS ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL PÚBLICA DE ENSINO DE BARRA MANSA**

1. Você considera o Projeto Música nas Escolas de Barra Mansa importante para a formação do (a) aluno (a)?
2. O Projeto influencia na formação do gosto musical dos alunos? Por quê?
3. Você teve acesso à Música Popular Brasileira (MPB) ao longo do Projeto, seja em sala de aula ou nas atividades do contraturno? Poderia me falar sobre qual gênero musical, compositor e canção?
4. Qual o repertório da Big Band Jazz? Há presença da MPB nesse repertório, com qual gênero musical, compositores e canções?
5. Como é a receptividade do público nas apresentações da Big Band Jazz?
6. O que significa para você participar da Big Band Jazz do Projeto Música nas Escolas?

## ANEXO A – Parecer de Aprovação da Pesquisa pelo CEP/CFCH/UFRJ

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA  
E CIÊNCIAS HUMANAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Música Popular Brasileira (MPB) na Escola: uma análise sobre seus limites e possibilidades no espaço educativo do ensino fundamental.

**Pesquisador:** ANA ANGELICA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 83501418.9.0000.5582

**Instituição Proponente:** DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.624.821

#### Apresentação do Projeto:

A proposta em questão consiste num projeto de doutorado voltado para o estudo do uso a MPB nas escolas públicas de nível fundamental da rede de Barra Mansa (RJ).

#### Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora o objetivo é "Analisar como a música popular brasileira tem sido enfocada nas escolas públicas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Barra Mansa; especialmente a partir da Lei nº. 13.278/2016 que instituiu a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular no ensino da Arte nesse nível da educação básica.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A nova versão do projeto e dos RCLs mencionam riscos e benefícios, mostrando que a pesquisadora atendeu às exigências deste CEP.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide item Conclusões.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

OS RCLs mencionam riscos e benefícios.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

**Endereço:** Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

**Bairro:** URCA

**CEP:** 22.290-240

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)3938-5167

**E-mail:** cep.cfch@gmail.com

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA  
E CIÊNCIAS HUMANAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO**



Continuação do Parecer: 2.624.821

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1034949.pdf	24/04/2018 03:20:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ana_Angelica_PPGE_UFRJ_Enviado_Comite_Etica_CFCH.pdf	24/04/2018 03:08:21	ANA ANGELICA RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_Assentimento_Livre_Esclarecido_Aluno_Entrevistado.pdf	24/04/2018 01:57:50	ANA ANGELICA RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_Registro_Consentimento_Livre_Esclarecido_Responsavel_Aluno.pdf	24/04/2018 01:52:52	ANA ANGELICA RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_Registro_Consentimento_Livre_Esclarecido_Professores_Coord.pdf	24/04/2018 01:22:40	ANA ANGELICA RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_Pesquisadora_AnaAngelicadeOliveira.pdf	31/01/2018 16:28:12	ANA ANGELICA RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 27 de Abril de 2018

---

**Assinado por:  
Mônica Pereira dos Santos  
(Coordenador)**

**Endereço:** Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30  
**Bairro:** URCA **CEP:** 22.290-240  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com