

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

DE COADJUVANTE a PROTAGONISTA: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF

Maria Luiza Dias Ramalho

Brasília – DF
2016

DE COADJUVANTE a PROTAGONISTA: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF

Maria Luiza Dias Ramalho

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Brasília – DF
2016

Ramalho , Maria Luiza Dias
RM332c DE COADJUVANTE a PROTAGONISTA: a formação de
professores em educação musical no contexto da
educação infantil - uma experiência com as Oficinas
Pedagógicas da SEDF. / Maria Luiza Dias Ramalho ;
orientador Patrícia Lima Martins Pederiva. --
Brasília, 2016.
182 p.

Dissertação (Mestrado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2016.

1. Educação Musical. 2. Formação de professores. 3.
Educação infantil. 4. Protagonismo. 5. Autonomia. I.
Pederiva, Patrícia Lima Martins, orient. II. Título.

Maria Luiza Dias Ramalho

DE COADJUVANTE a PROTAGONISTA: a formação de professores em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre. Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Eixo de Interesse: Processos de Escolarização.

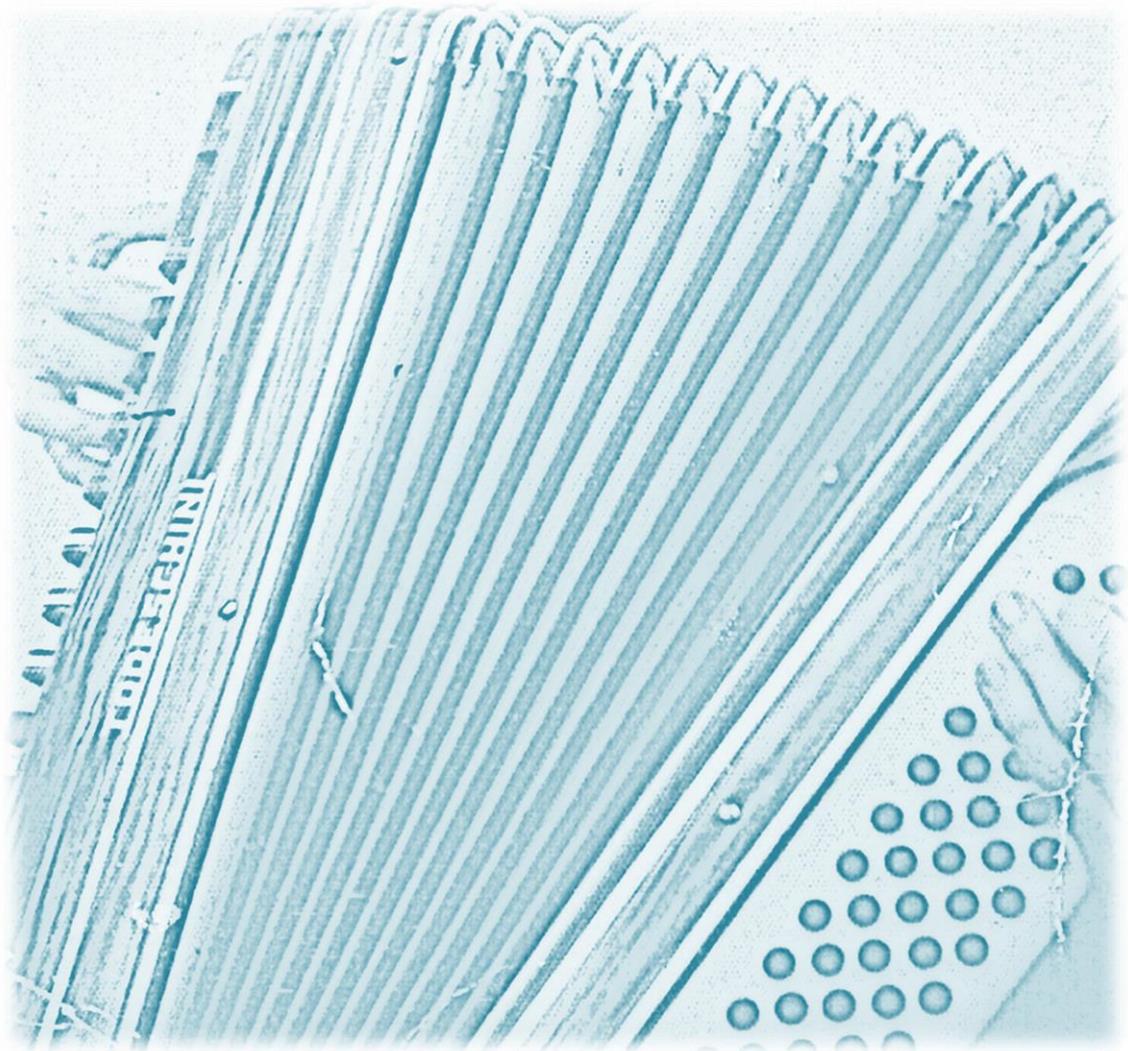
Defendida em 11 de março de 2016.
Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva
PPGE/Universidade de Brasília (UnB) - Presidente

Prof.^o Dr.^o Erlando Silva Rêses
PPGE/Universidade de Brasília (UnB) - Membro efetivo interno

Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira
ICE/ Universidade Federal do Pará (UFPA) – Membro efetivo externo

Prof.^a Dr.^a Cristina Madeira Coelho
PPGE/Universidade de Brasília (UnB) – Membro suplente interno



Ao meu amado **pai**, rouxinol das manhãs de minha infância... (*in memoriam*).
E, especialmente à minha primeira educadora musical... Sonhadora,
valente, dedicada e amorosa - minha amada **mãe** (*in memoriam*).
A vocês o meu amor, minha gratidão,
meus sons alegres, musicais e
de eternas saudades!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pelas oportunidades e por todo o percurso peregrinado até os dias de hoje onde nunca me faltaram seu amor e providência.

À minha orientadora professora Patrícia Pederiva por suas incansáveis orientações, por acreditar nas possibilidades humanas de aprendizado infinitas, inclusive nas minhas. Pela acolhida generosa, parceria constante, contribuições e amizade. Por saber caminhar ao lado, apoiando e amparando e ao mesmo tempo incentivando a autonomia. Por sua luta empreendida defendendo o que acredita de maneira agregadora.

Aos queridos amigos de caminhada do GEPPE Ana Paula, Andréia Martinez, Aparecida Camarano, Augusto Charan, Daniela Barros, Daniela Lobato, Josiane Ribeiro, Murilo Rezende, Patrícia Amorim, Ricardo Amorim, Saulo Pequeno, Sheyla e Tatiane pelas contribuições, esforços empreendidos nos estudos compartilhados e pela possibilidade de juntos sonharmos uma educação de fato, melhor.

Aos queridos colegas membros da equipe das Oficinas Pedagógicas da SEDF que na realização do sonho possível alcançaram o inédito viável, deixando como sempre sua marca gravada na educação pública do Distrito Federal.

Aos professores Erlando Rêses, Sônia Regina dos Santos Teixeira e Cristina Madeira por aceitarem compor a banca examinadora e por contribuírem generosamente com a realização dessa pesquisa.

À professora Edna Rodrigues Barroso por sua atitude visionária empreendida nas propostas de formação dos profissionais da educação infantil, pelo incentivo constante e por sua luta comprometida com a educação e com a infância.

A todos os professores e colegas do PPGE/FE com os quais estudei, troquei ideias e convivi durante o tempo dessa pesquisa. Nossas trocas colaborativas foram traduzidas em muito do que aqui foi escrito. À Rosana Gonçalves pelas ricas discussões acerca da infância e ao Nitiel Paula por suas contribuições acerca da arte teatral.

Aos colaboradores professor Moisés Yousef e Maicon Braúna pelas fotografias que compuseram o *corpus* dessa pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela concessão do meu afastamento permitindo minha total dedicação às atividades acadêmicas.

Aos meus queridos: João Paulo - afilhado amado, Isabela, Rafael e Gabriela por me trazerem inspiração e força nesses estudos confirmando minha crença nas reais possibilidades da música na infância. Que a musicalidade de vocês nunca seja roubada ou engessada em modelos educativos secantes do coração e que vocês continuem repletos das mais belas possibilidades musicais.

Agradeço **especialmente** aos meus familiares e amigos, principalmente ao meu irmão José Luiz, minha tia Lídia e primos pelo apoio, compreensão e incentivo constantes: vocês são os **alicerces** da minha vida e o elo mais profundo com as memórias de minha preciosa e sonora infância.

RESUMO

Essa pesquisa teve por objetivos investigar se e como um processo formativo pode levar o pedagogo/não especialista em música, de uma ação coadjuvante a um protagonismo em educação musical. Foi realizada com as Oficinas Pedagógicas da SEDF, no contexto da formação em educação musical para a educação infantil, partindo da parceria entre a Coordenação Central de Educação Infantil da SEDF e a FE/UnB que ofertou o curso de extensão Formação de Professores em Educação Musical – Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, no ano de 2013. O trabalho está dividido em quatro capítulos e tem como abordagem teórica a perspectiva histórico-cultural. Em sua escrita foram utilizados como metáfora, alguns vocabulários do teatro e da música. A metodologia empregada foi a Peregrina ação que analisou o *corpus* da pesquisa denominado de Dossiê Reflexivo composto por documentos legais, questionário semiestruturado, memoriais, registros de observações pessoais, fotografias e vídeos. As primeiras análises dos materiais apontaram para a transformação da ação dos participantes de Coadjuvante em Protagonista na educação musical, por meio das Ferramentas de Transformação. O instrumento de análise denominado Diálogo Sanfônico revelou novas sínteses das análises decodificando os elementos da coadjuvação como Situações-limites, mantendo e ampliando as Ferramentas que transformaram a ação protagonista dos participantes no Inédito Viável, por meio da Comunicação. A grande síntese dessa pesquisa revelou a Autonomia no trabalho com música por parte dos professores não especialistas das Oficinas Pedagógicas, tanto no curso de extensão quanto em sua propagação posterior, aos pedagogos.

Palavras-chave: Educação musical. Formação de professores. Educação infantil. Protagonismo. Autonomia.

ABSTRACT

This research had the purpose of investigating if and how a formative process can bring a pedagogue/not specialist in music from a supporting role into a leading role in musical education. The research was conducted about the SEDF Pedagogic Workshops in the context of training in musical education for early childhood education, based on the partnership between the SEDF Central Coordination of Early Childhood Education and the FE/UnB, which offered the extension program "Professor Training in Musical Education - Fundamentals of Musical Language in Education", in the year 2013. The work is divided into four chapters and has the historical and cultural perspective as its theoretical approach. Some elements of theater and music were used as metaphors in the writing process of this work. The methodology employed was Peregrina, in an action that analyzed the research corpus, denominated Reflexive Dossier. The dossier was comprised of legal documents, semi-structured questionnaire, memorials, personal observation records, photographs and videos. First analyses of the material suggested the transformation of the action of the participants from a supporting into a leading role in musical education, by means of Transformation Tools. The instrument of analysis called "Accordionic" Dialogue revealed new syntheses of analysis, decoding the elements of co-acting as Borderline Situations, keeping and widening the Tools that transformed the protagonist action of the participants in the "Inédito Viável" radio show, by means of Communication. In summary, this research revealed the Autonomy in the work with music by teachers not specialists in Pedagogical Workshops, both in the extension program and in its subsequent roll out to pedagogues.

Keywords: Musical education. Teacher training. Early childhood education. Protagonism. Autonomy.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
APAM	Associação de Pais e Mestres
CEB	Câmara de Educação Básica
CEINF	Coordenação de Educação Infantil
CEP/EMB	Centro de Ensino Profissionalizante Escola de Música de Brasília
CIVEBRA	Curso Internacional de Verão da Escola de Música de Brasília
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COENF	Coordenação de Ensino Fundamental
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EMB	Escola de Música de Brasília
FE	Faculdade de Educação
FLME	Fundamentos da Linguagem Musical na Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
GT	Grupo de Trabalho
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas
ISME	International Society for Music Education
LAMCE	Laboratório de Música, Cultura e Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC/FUP	Licenciatura da Educação do Campo – Universidade UnB de Planaltina
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
NOP	Núcleo das Oficinas Pedagógicas
ONG	Organização Não Governamental
OP	Orientações Pedagógicas
PI	Práticas Industriais
PPP	Projeto Político Pedagógico

SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Oficina de Musicalização e Ludicidade.....	19
Figura 2 - Projeto de Musicalização Infantil – APAM CEP/EMB.	21
Figura 3 - Atuação do GEPPE no LEdoC - UnB Planaltina.	24
Figura 4 - Estudos dirigidos do GEPPE e Participação na.....	25
Figura 5 - Curso de Extensão da FE/UnB – “Fundamentos da Linguagem Musical”.	26
Figura 6 - Abertura da Aula Inaugural do Curso:.....	27
Figura 7 - Instrumentos musicais e materiais sonoros.....	28
Figura 8 - Reunião Plenária Regional com as CRE	43
Figura 9 - Jogando com o “Wii Music”, na aula de música.	51
Figura 10 - Audiência Pública para as Diretrizes Nacionais.....	53
Figura 11 - Convite da Aula Inaugural do Curso:	94
Figura 12 - Parte do cenário de abertura do curso.....	94
Figura 13 - Boas vindas na abertura da Aula Inaugural.	95
Figura 14 - Composição da mesa na abertura do curso de FLME da SEDF.	95
Figura 15 - Encenação de uma história musical.	96
Figura 16 - Atividade musical proposta aos cursistas da SEDF.....	97
Figura 17 - Participação nas atividades propostas 1.....	97
Figura 18 - Participação nas atividades propostas 2.....	98
Figura 19 - Atividade de escuta intencional e criação sonora.	98
Figura 20 - Fachada da Escola Parque e a recepção aos convidados.	99
Figura 21 - Participação do grupo de percussão PATUBATÊ.....	99
Figura 22 - Participação da professora Vera Lúcia Dias.	100
Figura 23 - Atividade de roda com a professora Vera Lúcia Dias.	101
Figura 24 - Ilustração de um teatro.....	106
Figura 25 - Ilustração do instrumento de pesquisa.	121
Figura 26 - Partitura da Estrutura das Análises: Parte 1- Formas: A, B e C.	122
Figura 27 - Reunião das Oficinas Pedagógicas - organização do curso.....	144
Figura 28 - Organização do local para a Aula Inaugural.....	145
Figura 29 - Participação do grupo de percussão PATUBATÊ.....	147
Figura 30 - Partitura dos Resultados Sonoros do Primeiro Ato.	157
Figura 31 - Partitura dos Resultados Sonoros do Segundo Ato	161
Figura 32 - O Diálogo Sanfônico e as Novas Sínteses.....	162
Figura 33 - Os Resultados Sonoros da Música na Educação Infantil.....	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A música como atividade educativa na educação escolar brasileira.	49
Quadro 2 - Atividade musical na Educação infantil.	50
Quadro 3 - Cronologia da elaboração do Currículo em Movimento da SEDE.	55
Quadro 4 - Documentos legais referentes à Formação dos Professores.	60
Quadro 5 - Cronologia das ações desenvolvidas das Oficinas Pedagógicas.	71
Quadro 6 - Características da escolarização.	82
Quadro 7 - Características da Desescolarização.	83
Quadro 8 - Características da atividade como ferramenta de transformação.	115
Quadro 9 - Questionário (pré-teste).....	131
Quadro 10 - Questionário aplicado.....	133

SUMÁRIO

NUNCA PARE DE SONHAR – UM DIÁLOGO COM O TEMA	14
“Semente do amanhã”	14
“Nunca se entregue nasça sempre com as manhãs”	16
“Fé na vida, fé no homem, fé no que virá”	17
“Nós podemos tudo, nós podemos mais”	23
INTRODUÇÃO - “VAMOS LÁ FAZER O QUE SERÁ”	27
CAPÍTULO 1 – O ESPETÁCULO	38
1.1 O Cenário	39
Enquanto isso, nos bastidores... ..	42
1.2 O Palco: o chão da educação infantil	47
1.3 O Esboço de alguns roteiros (Normatizações e Currículo).....	51
CAPÍTULO 2 - O ATOR E SEU PAPEL DE EDUCADOR	59
2.1 Apresentando o elenco: o ator docente	61
2.2 Do fosso ao palco: a atuação na educação infantil	65
2.2.1 <i>Assumindo seu lugar no palco</i>	67
2.2.2 <i>Os propagadores Sonoros – A equipe das Oficinas Pedagógicas</i>	70
CAPÍTULO 3 – A ATUAÇÃO	75
3.1 Ensaaiando o roteiro: da escolarização da educação e a eterna dependência às formações	75
3.2 A eterna dependência às formações	78
3.3 O Curso de Extensão em Educação Musical - Formação de Professores em Educação Musical - Fundamentos da Linguagem Musical na Educação: o laboratório catártico dos atores	87
3.4 A Propagação Sonora.....	92
3.4.1 <i>A Estreia – A Aula Inaugural</i>	93
3.4.2 <i>O Encontro – Angariando parcerias</i>	99
CAPÍTULO 4 - UMA VIA, UM CAMINHO, UMA BUSCA PEREGRINA: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	102
4.1 Os Holofotes: iluminando a atuação	107
4.2 Categorizando a atuação	111
4.2.1 <i>Coadjuvação – Uma relação de subserviência: Forma (A)</i>	112
4.2.2 <i>Ferramentas de transformação – a atividade e suas possibilidades: Forma (B)</i>	113

4.2.3 <i>Protagonismo – Assumindo o seu papel: Forma (C)</i>	116
4.3 A composição melódica das análises - o conjunto de instrumentos	120
4.3.1 <i>O fraseado melódico da composição das análises: o diálogo sanfônico</i>	122
4.4 Focando o Primeiro Ato: a participação no Curso de Extensão	123
4.5 Focando o Segundo Ato: a ação de Propagação aos Pedagogos	142
4.5.1 <i>Da organização para ação educativa da Aula Inaugural: cena 1 - Tecendo o trabalho de ator</i>	143
4.5.2 <i>Da organização para a ação educativa do Encontro: cena 2 – O trabalho colaborativo</i>	146
DOS RESULTADOS SONOROS E SEUS ECOS	149
Interlúdio – O intervalo comunicativo	154
Do tocante à sanfona e suas melodias no espetáculo	155
Dos primeiros sons ao término do discurso: um pequeno ritornelo ao final do diálogo teatral sanfônico	164
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	177
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS	178
APÊNDICE C - CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, FILMAGEM E GRAVAÇÕES DE VOZ	179
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ACADÊMICA 1	180
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ACADÊMICA 2	181
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ACADÊMICA 3.....	182

NUNCA PARE DE SONHAR – Um diálogo com o tema

Ontem um menino que brincava me falou, o hoje é semente do amanhã. Para não ter medo que esse tempo vai passar. Não se desespere nem pare de sonhar. Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs, deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar. Fé na vida, fé no homem, fé no que virá, nós podemos tudo, nós podemos mais, vamos lá fazer o que será. (GONZAGUINHA).

“Semente do amanhã”

A procura do tema para essa pesquisa exigiu-me um encontro dialógico com minhas experiências a fim de identificar no percurso de minha vida, sobretudo em minha vida musical e profissional, fatos que suscitasse ganas de saber um pouco mais a respeito, ou seja, da problemática que aqui será tratada. A estrutura inicial desse diálogo foi inspirada no trabalho de em Martinez (2013) que também utilizou uma música de Gonzaguinha como título e subtítulos de seu trabalho.

Para dialogar com essas experiências foi necessário fazer um passeio por alguns cenários, visitar a memória de enredos, roteiros, papéis e personagens que durante o percurso de minha existência me constituíram criando a minha história, cultura e que também constituem em mim uma unidade entre o afeto e o intelecto.

Visitando essas memórias recordo-me que na rua tranquila, do bairro novo e promissor de “casas simples com cadeiras nas calçadas”... (Chico Buarque, Vinícius de Moraes e Garoto) um [...] “quas, quas, quas, quas, quas, quas...” ou Saudosa Maloca (Adoniram Barbosa) ou ainda [...] “nem às paredes confesso...” (Artur Ribeiro, Francisco Trindade e Maximiano de Souza) eternizada pela cantora e intérprete Amália Rodrigues, ali eu sempre ouvia... Violão em punho: assim me lembro de um tio; acordeão nos ombros de um pequenino, porém sólido corpo de mulher – minha mãe. Cantoria regada de misto de alegria e fado, entre irmãos que nasceram e cresceram numa pequena cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro.

Há alguns quilômetros de distância na mesma cidade a outra parte da família, a de meu pai - que assobiava “feito rouxinol” - havia entre os agregados da casa de sua irmã uma instrumentista da banda da cidade. Ela tocava “tuba souzafone” - um instrumento da família dos metais de orquestras e bandas. Um monstro, dizia eu estupefata com o seu tamanho, brilho e potência sonora. Outros membros da família paterna arriscavam-se na flauta, violino e violoncelo, porém mantive pouco contato com esse contexto musical.

Cabe lembrar também nesse trajeto, dos queridos Ênio, Beto e Garibaldi que me prendiam algumas horas à frente da televisão e que ajudaram a me alfabetizar por meio do programa Vila Sésamo, seguido pelo *Topo Gigio* que, juntamente com o ator Agildo Ribeiro me ensinou a cantarolar “Meu limão, meu limoeiro, meu pé de jacarandá...”, A turma do Lambe-lambe com Daniel Azulay, A Família Dó, Ré, Mi, os Concertos para a Juventude nas manhãs de domingo, os *Muppets* e da turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo onde a personagem Emília se tornou minha grande fonte de inspiração.

O tempo passou nessa paisagem e contexto sonoro musical que envolveram também os espetáculos veiculados pelos já descritos programas de televisão e, quando me dei conta já estava explorando meus primeiros sons na flauta doce. Meus primos, filhos das tias cantantes e sanfoneiras, iniciaram seus estudos autodidatas em violão, baixo e bateria.

Pronto! Um cenário se construía naturalmente pelas atividades culturais estabelecidas como herança familiar. Cada um experimentando seu instrumento e canto e, com as revistinhas de música da época, como a Cifras e Letras¹, por exemplo, íamos ganhando mais repertório bem como composições dos primos com seus violões.

Estudávamos, brincávamos, brigávamos, cantávamos, tocávamos e tudo parecia fazer parte da infância, sem espanto ou privilégio. Se precisássemos de ajuda para alguma música pedíamos sugestão às nossas mães ou aos colegas da rua: simples assim... Porém por não se reconhecer à altura de outras pessoas - pelo pouco estudo institucionalizado que teve, minha mãe buscou o que considerou o melhor para a formação de minha adolescente musicalidade, embora ela, mesmo não sabendo à época, foi para mim a pessoa mais importante nesse processo.

Estudei na Escola Parque da 303/304 Norte, escola pública que oferecia e oferece ainda hoje atividades físicas e artísticas complementares uma vez por semana, em turno contrário ao da escola regular. Lá escolhi frequentar as aulas de teatro e música.

O projeto das Escolas Parque de Brasília integrou a utopia educativa concebida por Anísio Teixeira para promover a educação integral, pela inserção da arte e de atividades físicas, no contexto da proposta modernista da nova capital brasileira que estava sendo construída por Juscelino Kubistchek, no final dos anos 1950. [...] e, da proposta pedagógica adotada no Centro Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola Parque da Bahia, que havia sido criado em 1950 pelo próprio Anísio (CAMPELLO et al, 2013).

¹ Revista da Editora Escala, contendo letras, cifras* e tablaturas** de músicas nacionais e internacionais.

*Letras do alfabeto, números e sinais relacionados com as notas musicais.

**Forma de leitura musical em instrumentos de cordas como violão, guitarra, baixo etc.

Na Escola Parque as aulas de flauta doce e teatro se encaixavam, mas eu não gostava de tocar as canções impostas pelo professor. Se bem que, uma delas era uma das canções que minha mãe cantava para mim quando pequena, e fazíamos dueto sem que eu precisasse saber sobre intervalos maiores, menores, terças e etc., ou seja, todo esse vocabulário técnico da música. Simplesmente cantávamos. O professor queria que eu a tocasse, mas eu queria cantar a segunda voz como era em minha casa. Começou aí por minha parte certa comparação entre meus dois educadores musicais: minha mãe e o meu professor.

Até então flauta ao vento, a música estava para mim - e meus primos - como pipas, piões, bonecas e carrinhos de rolimã... Pouco tempo depois nos arriscamos em festivais de música e em alguns deles fomos premiados.

Mais uma vez as mãos de minha mãe me levaram. Dessa vez para a Escola de Música de Brasília. Ali, naquele ambiente iniciei meus estudos formais em música. Quanta novidade! Eu era a expectativa e dedicação em pessoa. Durante oito anos no período de minha adolescência vivi minhas tardes naquela escola. Vi-me seduzida por aquele ambiente tão colorido sonoramente, tão rico em formas e pessoas. Foi um misto de sensações: alegria, realização pelo status de estudar música e pelos aprendizados, porém tive também a sensação de que a sedução dessa escola revelava-se algumas vezes como um algoz que tentava por vezes descaracterizar meu conhecimento trazido de casa, de minha família, de minha história.

“Nunca se entregue nasça sempre com as manhãs”

No decorrer dessa trajetória observei que a formatação imposta pela educação musical formal não favorecia muito ao desenvolvimento de minha musicalidade que até então havia acontecido majoritariamente entre os quintais e varandas de minha família.

Nesse interim houve reformulação curricular na Escola de Música de Brasília que incluiu em suas atividades, práticas de música popular. Novos coloridos sonoros preencheram os espaços daquela escola. Guitarras, baixos elétricos, canto popular, dentre tantos outros sons compuseram a nova paisagem local. Também, nesse período, os programas infantis que eu assistia pela TV quando era criança deram lugar a outros pela mídia brasileira, tais como os programas Canta Conto de Bia Bedran, Festivais de MPB, Som Brasil com Rolando Boldrin, dentre outros que continuavam a me inspirar.

Os meninos e as meninas, nos seus olhos tem a luz, vaga-lumes que iluminam todos os cantos do mundo. Os teus sonhos não me contem, deixa que eu adivinho, são segredos enfeitando, as curvas do meu caminho. As crianças são anjos, moleques, são bruxos e fadas, correndo na terra,

brincando de vida. De tempo passando, 1, 2, 3 e já! Cada dia nascente abençoa o que aprende esse teu coração, a criança é bonita ela é de São Cosme e de São Damião (BIA BEDRAN, 1988).

Mais um período de tempo se foi e uma de minhas professoras da EMB me presenteou convidando-me a ministrar aulas de música para crianças e adolescentes em um colégio particular. Essas aulas eram compostas de expressão corporal, paisagens sonoras, exercícios de composição livre, paródias, cantos, enfim onde eu propunha tudo o que considerava importante e divertido em um ambiente onde os estudantes não queriam necessariamente se tornar músicos. Esse foi o ambiente que me inseriu oficialmente na profissão de professora.

Dentre tantos outros fatos, continuei meus estudos com interesse em educação musical, buscando na literatura ferramentas que me permitissem atuar como professora, ou seja, teorias do campo educativo que dessem suporte à minha ação pedagógica. Acerca disso, Freire nos esclarece que “qualquer que seja o nível que dá a ação do homem sobre o mundo, esta ação subentende uma teoria [...]. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente” (FREIRE 2013, p. 46-47).

“Fé na vida, fé no homem, fé no que virá”

A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe mesmo antes mesmo que ele se instale. [...] Sem essa fé nos homens, o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista (FREIRE, 2014b, p. 112-113).

Ingressei no campo de trabalho como professora efetivamente em escolas da rede particular de Brasília, onde as portas me foram abertas por constar em meu currículo o renomado colégio no qual havia trabalhado e, claro, a EMB como minha formadora. Alguns anos se passaram e no ano de 1998 ingressei como professora efetiva em Atividades na rede pública de ensino do Distrito Federal. Trabalhei para a Educação Infantil como professora e atuei também como coordenadora pedagógica de escolas nos dez anos seguintes. Nesse período cursei e formei-me em Pedagogia.

Atuei como coordenadora intermediária da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Plano Piloto/Cruzeiro e, dentre as ações promovidas pela CRE estava a de participar de um grupo na reelaboração do currículo da Educação Infantil para auxiliar, sobretudo na parte de música já que eu tinha essa “formação” e experiência na área.

No contexto da CRE, formações aos professores era uma função que eu também deveria desempenhar, inclusive no contexto musical. Algumas tentativas foram interessantes, pois tratavam do “Despertar musical na infância” e os professores participavam ativamente das propostas. Porém faltava algo à época, por volta do ano de 2007 porque pouco se tinha escrito no campo da educação musical que sustentasse o que nós pedagogos fazíamos. Eu e uma colega também coordenadora, conduzíamos as atividades com os professores tais como fazíamos em sala de aula com as crianças, mas os professores sempre nos cobraram uma parte teórica musical, não como fundamento de sua prática como a afirmação de Paulo Freire acima citada, mas como uma fórmula ou mesmo um método que pudessem reproduzir em sua turma e assim “ensinar” música às crianças.

Passei algum tempo crendo que a dificuldade nas formações dos professores estava na falta de material oferecido, porém percebi que existiam algumas dificuldades para além da necessidade de literatura em educação musical infantil: o problema de nós professores não reconhecermos algumas atividades que já realizávamos em sala de aula, como legítimas em educação musical e a dificuldade de perceber o quão estávamos sujeitos e submetidos aos modelos formativos curriculares. Pederiva (2011) nos alerta acerca da escolarização da atividade musical, que visa à padronização e afirma que: “quaisquer imposições de uniformização, que são próprias do processo de escolarização, subtraem o que lhe é essencial, ao desenraizá-la da vida concretamente vivida, de onde provém o material que, artisticamente, é enformado”. (PEDERIVA, 2011, p. 79).

Posteriormente, passei a trabalhar na Coordenação Central dos Anos Iniciais e da Educação Infantil, ambas as coordenações ligadas a Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF. Nessas coordenações trabalhei, dentre outras com a demanda de trabalho acerca do currículo e formação, incluindo a participação na elaboração de alguns documentos, porém, com uma dinâmica onde escutávamos os professores em plenárias regionais para a elaboração do Currículo em Movimento promovidas pela SEDF.

Nesse período veio à tona a urgência em traçar planos e ações para o ensino de música na educação básica que se tornou exigido por lei. Esse contexto e demandas geraram a necessidade da SEDF criar um Grupo de Trabalho – GT de música, do qual fiz parte como membro da SEDF representando os anos iniciais e a educação infantil. Esse GT contou com a parceria estabelecida entre o Centro de Educação Profissional/Escola de Música de Brasília –

CEP-EMB², a Faculdade de Educação e o Departamento de Música, ambos da Universidade de Brasília – UnB, para discussões e encaminhamentos das demandas da SEDF nessa temática. Nesse período recebemos a incumbência de angariar parceiros na área da música que colaborassem na formação de professores dos anos iniciais e educação infantil, ou seja, que trabalhassem com o pedagogo.

Foi estabelecida uma parceria com o CEP-EMB como projeto piloto com pedagogos de uma CRE apenas. Interessante foi ver essa parceria nessa temática como um retorno à minha história vivida ali, há tanto tempo. Curioso também foi perceber como os modelos curriculares pareciam emoldurar a escola e a colocar pendurada como adereço enfeitando o sistema educacional, pois o que eu procurava estudar na década de 80 ainda se mostrava como demanda em 2011 e, no entanto, ainda não havia sido ofertado.

Essa experiência foi uma luta abraçada com a parceria de uma professora do CEP/EMB que posteriormente deu sequência a essa proposta como oferta da própria instituição, para atendimento à comunidade. A mim foi dada a oportunidade de colaborar com a formação em educação musical como um módulo de um curso ofertado aos profissionais de educação infantil³, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE, durante o ano de 2012, conforme demonstrado na figura 1.

Figura 1- Oficina de Musicalização e Ludicidade para profissionais da Educação infantil – EAPE.



Fonte: Acervo particular, 2012.

Na EAPE as turmas eram compostas por cursistas oriundos de vários segmentos profissionais da educação infantil uma vez que contemplamos além das escolas públicas as creches conveniadas e seus monitores. Contamos também com coordenadores de escola, equipe gestora, professores do ensino especial, enfim uma série de segmentos da comunidade

² Em 1999, a EMB, tendo atualizado seus programas, registrou no MEC 36 cursos de Educação Profissional de nível Técnico de acordo com a nova LDB, Lei 9394/ e o decreto 2.208/97, quando passou a ser denominada de CEP-EMB, Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.

³ Curso: Educação Infantil com Ludicidade e Musicalização - EAPE (2012).

escolar que acompanhou o curso. Houve quatro encontros com duração de três horas cada, em que houve oportunidade de trocar algumas experiências nessa temática com esses profissionais. Foram seis turmas durante o ano contando em média com vinte e cinco a trinta cursistas cada uma. O tempo era corrido, porém mantendo as premissas da participação de cada cursista nas atividades propostas fizemos o que podíamos para alcançar os objetivos.

Embora a intencionalidade dos encontros fosse voltada ao desenvolvimento musical dos cursistas com vistas a desenvolverem atividades musicais com suas crianças em seus respectivos estabelecimentos de ensino, muito me foi cobrado por vários professores acerca de modelos e de métodos a serem adotados para o ensino musical. Por outro lado, resultados observados no decorrer do processo demonstraram a ousadia de vários cursistas que se arriscaram em desenvolver atividades musicais com as crianças, mesmo que em suas falas ainda fosse perceptível certa insegurança acerca de sua atuação com essas atividades.

Os professores pareciam não acreditar que as experiências vividas no curso continham o que precisavam para suas atividades com as crianças e que cabia a eles mesmos continuar buscando ferramentas em outros espaços. Em algumas de suas falas foi notada certa contradição ao afirmarem que na educação infantil as atividades musicais deveriam ser desenvolvidas apenas por professores especialistas em música, ou seja, os peritos nessa função, embora soubessem e concordassem com a premissa **da não fragmentação das atividades** educativas nessa etapa da educação básica.

Acerca da perícia e da especialização trago uma fala de Tardif (2013) apontando algumas de suas dimensões para além de seus atributos empíricos, sejam cognitivos ou outros.

[...] a perícia não se resume apenas a uma simples questão de competências cognitivas e praxiológicas; ela é também, e continuará sendo, um constructo social inserido em relações de poder com os leigos, os outros peritos, os “dirigentes”, os financiadores, os clientes (TARDIF, 2013, p.187).

Outra questão exposta pelo mesmo autor que aumentou ainda mais minha curiosidade e interesse nessa pesquisa refere-se a indagações acerca de que profissional realmente buscamos para uma educação que vise à formação de seres humanos: “[...] Queremos realmente que nossos filhos sejam educados por peritos, por profissionais? Precisamos de peritos, de profissionais para formar seres humanos?” (TARDIF, 2013, p.188).

Retornando ao contexto do curso da EAPE observei que a dependência de modelos formativos por parte do professor, de maneira geral engessava sua ação pedagógica e o martirizava na busca constante de respostas alheias, ou seja, fora de si mesmo. Outra

observação feita à época foi a de que o **professor ainda se via como centro do processo da aprendizagem** e exigia que tivesse alguém em suas formações, que hierarquicamente o **subordinasse e centralizasse as informações e conhecimentos**, como costumavam fazer com seus estudantes. Esse alguém poderia ser o formador, um material midiático ou mesmo um livro didático.

Nesse período iniciei também um projeto de música com crianças, ofertado aos sábados à comunidade pela Associação de Pais e Mestres – APAM do CEP-EMB. Esse projeto me possibilitou adentrar um pouco mais na área de educação musical com crianças. Lá trabalhava em três turmas por trimestre com um encontro por semana, com crianças de três a quatro anos de idade, embora algumas chegassem a mim por volta dos dois anos e meio. As atividades envolviam todo o contexto infantil de contos, histórias, fábulas contendo experiências sonoras e expressões e criações musicais e teatrais. Durante esse projeto, trabalhei com oito monitores com os quais me reunia semanalmente para a reflexão de nossa prática e encaminhamentos dos percursos de nossa ação educativa com os pequenos. Aos poucos, no período de um semestre esses monitores foram se libertando e se emancipando de meus “comandos” e coordenadas, ao ponto de assumirem rapidamente suas próprias turmas e de lograrem aperfeiçoamento de sua prática, fora de “meu ninho”. Abaixo trago exemplos da atividade na qual construímos o instrumento de percussão “clavas” com as crianças, ilustradas pela figura 2. Nela as crianças foram auxiliadas pelo monitor que posteriormente tornou-se professor do projeto.

Figura 2 - Projeto de Musicalização Infantil – APAM CEP/EMB.



Fonte: Acervo particular, 2012.

Os dois contextos, EAPE e CEP-EMB me trouxeram algumas inquietações comparativas no tangente à minha atuação: o que diferiria a conduta dos cursistas da EAPE da conduta dos monitores que estavam como cursistas do projeto com crianças no CEP-EMB? Questionava sempre ao refletir essas duas realidades. Os cursistas da EAPE diziam-se sem formação musical formal; os monitores do projeto no CEP-EMB também em sua maioria, não

tinham curso formal em música e foram selecionados pela maneira com a qual lidavam com crianças. Dos oito, somente dois já teriam tido contato com a teoria musical.

Então, o que acontecia? Quais as falhas? Quais os pontos fortes? Partindo dessa inquietação, percebi alguns aspectos que me remeteram à minha atuação enquanto professora no projeto do CEP-EMB, onde realizava as atividades propostas com os monitores que trabalhavam ao mesmo tempo com as crianças, ao passo que com os cursistas da EAPE as realizava com os próprios professores e as explicava como deveriam desenvolvê-las com seus estudantes.

O professor explicador que eu exercia na EAPE me demandava um tremendo esforço, pois não encontrava respostas que favorecessem a tomada de consciência dos cursistas e tampouco essa consciência havia sido totalmente forjada em mim, que me permitisse rapidamente encaminhar as demandas dos professores. Para todas as atividades eu tinha que explicar o que havia experimentado, pois havia sempre essa necessidade por parte dos professores. **Era como uma pedagogia de respostas.** Dessa forma, senti certo peso de responsabilidade pelo ato de aprender do outro.

Os diálogos com os professores existiam, porém não eram, em sua maioria, conduzidos pelo cerne da questão, ou seja, acerca da possibilidade do desenvolvimento musical a partir da atividade realizada, mas sim conduzidas a conversas para os fatores de **aprendizagem e “ensinagem”** dos conteúdos musicais curriculares. Percebia minha ação docente mais voltada ao ativismo e, mesmo não satisfeita acerca desse processo formativo, todavia ainda não havia sido forjada em mim uma real curiosidade epistemológica conforme disse Freire (2014a) onde “o importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2014a, p. 46).

No outro contexto, no CEP-EMB os monitores estavam para mim como colaboradores. Havíamos estabelecido parceria e, durante esse período, pelas mãos de uma amiga em comum reencontrei a professora Patrícia Pederiva, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB, que outrora havia conhecido como violoncelista no CEP-EMB. A professora se tornou membro do GT de música da SEDF, representando a FE/UnB. Em nossas conversas e estudos no GT de música, no momento em que professora Patrícia nos apresentou de maneira desvelada, as ideias do ilustre Vigotski passei então, em meu trabalho com as crianças, a me reconhecer como parceira e colaboradora dos monitores. Os estudos de Vigotski apresentados pela professora Patrícia me ajudaram por um lado a sossegar e, por outro lado a inquietar o coração acerca dessas reflexões. Interessante é que, o que me foi

apresentado do autor pela professora, de nada se parecia ao que conhecera anteriormente nos cursos que frequentei, mas isso é detalhe para outra conversa.

Partindo dos conceitos apresentados por Vigotski, pelas pesquisas da professora Patrícia e as discussões no GT de música, o reencontro com as lembranças de minha educação musical inicial, dos tempos de criança e adolescente não tardou a acontecer. Minhas experiências valorizadas, eu e todos os envolvidos nesses dois roteiros de minha atuação compreendidos como seres de possibilidades... Fantástico!

“Nós podemos tudo, nós podemos mais”

Continuando o relato anterior, lembramos que o trabalho com a professora Patrícia Pederiva partiu da necessidade de parceria entre a SEDF e a FE/UnB tanto para a reformulação do currículo, quanto para posterior formação em um projeto com as CRE do DF, no âmbito da Educação Musical na Educação Infantil. Junto à professora, estava a professora da SEDF Andréia Martinez - pedagoga e pesquisadora em educação musical, bem como membro do GT de música.

Houve também, a partir do trabalho no GT de música um desdobramento que resultou na criação de um laboratório de pesquisas em educação musical, o Laboratório de Música, Cultura e Educação – LAMCE, da FE/UnB que contava inicialmente com alguns membros do GT de música.

O LAMCE teve em seu início o objetivo de estabelecer encontros para estudos e discussões acerca da educação musical, com vistas ao estabelecimento de pressupostos teórico-práticos que subsidiassem as ações demandadas e propostas pelo GT de música da SEDF. A primeira reunião do LAMCE se deu no dia quatro de outubro de 2012, às 14h30 na sala de reuniões 2, do prédio da F3 – FE/UnB, cujos encaminhamentos se desdobraram na proposta de leitura do livro “Os Jesuítas e a Música no Brasil Colonial” de Marcos Holler, bem como no delineamento das ações do laboratório para os encontros subsequentes.

Outra leitura sugerida pelos estudos do LAMCE foi o livro “Escola e Educação Musical (Des) caminhos Históricos” de Rita Fucci Amato e à época, no mês de outubro de 2012 o LAMCE participou também da Semana Universitária da UnB, propondo um mini curso de Educação Musical **“Oficina de música para professores da Educação Infantil”**, ministrado pelas professoras Dra. Patrícia Pederiva (UnB) e Andréia Martinez (SEDF) na Sala Samambaia do departamento de Música da UnB (sala 17/12 - SG 4) por ocasião do XII

Encontro Regional da ABEM Centro Oeste, que ocorreu em parceria com SEDF como parte das atividades da Semana Universitária.

Posteriormente o LAMCE recebeu novas propostas de trabalho como a atuação na disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na Licenciatura da Educação do Campo – LEdoC/Faculdade UnB de Planaltina, cuja parceria com o professor Mário Lima Brasil desencadeou outras propostas como o da elaboração de um projeto para pesquisar os Pontos de Cultura da Região Centro-Oeste. Simultaneamente, outro convite que resultou em parceria com o LAMCE ocorreu por parte de um professor de música para desenvolvimento de aulas de música às crianças de um projeto desenvolvido pela ONG Caminhos da Luz, aos sábados pela manhã em uma escola pública, a Escola Municipal Aleixo Pereira Braga II, localizada no Jardim ABC – Cidade Ocidental/GO. Esse projeto se tornou extensão universitária para alunos da UnB, contando com outras parcerias como a do Instituto Batucar⁴. A Parceria com o LEdoC/FUP contou com a participação ativa dos estudantes do curso, como mostra a figura 3.

Figura 3 - Atuação do GEPPE no LEdoC - UnB Planaltina.



Fonte: Acervo particular, 2014.

Nesse período foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas – GEPPE que seguiu desenvolvendo os estudos e pesquisas iniciados pelo LAMCE. O LAMCE se configurou como projeto de extensão da FE/UnB e tornou-se responsável pelo projeto do Jardim ABC. O GEPPE promoveu encontros de estudos e pesquisas, participando de congressos e formações em educação musical. Recentemente participou da escrita do livro “A

⁴ O Instituto Batucar é uma organização não governamental sem fins lucrativos, registrada como OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, criada para promover soluções de inclusão social através, da arte cultura e da educação, privilegiando os locais com baixo índice de desenvolvimento humano. <http://www.institutobatucar.org.br/>. Acesso em: 08 fev. 2015.

Escola e a Educação Estética”, organizado pelas professoras Patrícia Lima Martins Pederiva e Andréia Pereira de Araújo Martinez. Algumas dessas atividades descritas estão demonstradas na figura 4.

Figura 4 - Estudos dirigidos do GEPPE e Participação na I Jornada de Educação Infantil na Universidade do Pará – UFPA.



Fonte: Acervo particular 2014, 2015.

Nesse contexto de estudos e discussões e por meio de práticas aclaradas também pelas posturas conceituais de Rancière e Illich eu, a professora Patrícia e a professora Andréia percorremos outros cenários como encontros pedagógicos, palestras, vivências, participação nas plenárias regionais da SEDF, oficinas, congressos nacionais, internacionais e duas edições do Curso Internacional de Verão - CIVEBRA⁵ do CEP-EMB. Por ocasião do CIVEBRA mais uma vez estive diretamente ligada ao CEP-EMB, no entanto dessa vez, ofertando espaço de reflexão de práticas educativas musicais aos pedagogos e profissionais da área que como eu, há certo tempo não encontravam na literatura suporte que os ajudasse no aprofundamento do conhecimento das atividades musicais comumente ofertadas pelos livros didáticos sob o formato de prática.

Por último, relato nessas memórias que ocorreu uma experiência à época idealizada pela coordenadora central da Coordenação de Educação Infantil – CEINF a Professora Doutora Edna Rodrigues Barroso, ainda referente à parceria entre a FE/UnB e a SEDF que abraçou as **Oficinas Pedagógicas**⁶ das CRE da SEDF, em um **projeto de extensão** cujos objetivos seriam os de “**formar formadores**”. Tal parceria ocorreu com a FE/UnB e não com outros cursos de formação de professores em educação musical ofertados à época porque as bases teórico-filosóficas discutidas no curso de extensão e na reformulação do currículo da SEDF eram as mesmas. Participei do curso como colaboradora e muitos mitos desse grande

⁵ CIVEBRA – Curso Internacional de Verão da Escola de Música de Brasília, criado em 1978 pelo maestro Levino de Alcântara, ocorrendo no mês de janeiro de cada ano, iniciado com assessoria do Professor Paulo Affonso de Moura Ferreira. Em 2015 foi realizada sua 37ª edição.

⁶ Coordenação intermediária destinada a dar suporte técnico-pedagógico e formação continuada aos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal.

roteiro educativo me foram quebrados, onde vislumbrei minha prática educativa à luz de uma teoria que a alicerçava sem julgar minha história e experiência, mas as enfatizava tanto quanto minhas dúvidas de educadora como válidas de compartilhamento. Dentro dessa dinâmica, alguns outros questionamentos surgiram em meus pensamentos, tais como: **como se deu essa experiência para os cursistas das oficinas pedagógicas?** Como eles **a perceberam em seu novo papel, o de formadores em educação musical?** O curso de extensão teve seu encerramento apontando para uma reflexão teórica e prática por parte de seus participantes, acerca de todo o contexto da educação musical. Partindo dessa reflexão, os coordenadores das Oficinas Pedagógicas organizaram sua intenção de trabalho a ser ofertado aos pedagogos da SEDF. A figura 5 registra momentos de participação dos coordenadores das oficinas pedagógicas em atividades propostas no curso de extensão.

Figura 5 - Curso de Extensão da FE/UnB – “Fundamentos da Linguagem Musical”.
Atividades de percepção sonora, composição e registro sonoro.



Fonte: Acervo particular, 2013.

O processo relatado até aqui subsidiou as inquietações surgidas acerca da educação musical na educação infantil e a atuação do professor não especialista em música, nessa etapa da educação básica, bem como as inquietações relativas à formação desse profissional. Com base nos questionamentos supracitados e, focando na experiência advinda da parceria entre a FE/UnB e a CEINF/ SEDF, será iniciado um diálogo que percorrerá todo esse trabalho.

INTRODUÇÃO - “Vamos lá fazer o que será”

No dia 22 de agosto de 2013, como resultado do curso de extensão da FE/UnB em parceria com a SEDF, os **coordenadores das oficinas pedagógicas promoveram uma aula inaugural do curso “A Linguagem Musical na Educação Infantil”** que passaram a oferecer semestralmente duas edições via EAPE, **aos pedagogos e profissionais da educação infantil** em geral.

Impressionou a maneira com a qual os coordenadores das Oficinas Pedagógicas organizaram o espaço educativo, que ocorreu no Teatro da Escola Parque 307/308 Sul, local emblemático de Brasília, conhecido por acolher peças e espetáculos de artistas tanto da capital federal, como de demais localidades.

Cada detalhe naquele ambiente comunicava além de zelo e cuidado carinhoso com os quais tratavam seus cursistas e seu trabalho, também a diversidade em materiais elaborados com técnicas artísticas variadas e características do trabalho desempenhado pelas Oficinas Pedagógicas, conforme observamos nas figuras 6 e 7. Esse evento me trouxe algumas reflexões acerca de tudo o que havia acontecido até aquele momento nesse contexto histórico educativo musical e me remeteu à comparação do trabalho do **professor como um grande ator**, exercendo papéis na sociedade, seja por paixão ou por pura imitação - considerada como “macaquice” por Diderot, de acordo com Vigotski (2009b, p.10).

Figura 6 - Abertura da Aula Inaugural do Curso:
“A Linguagem Musical na Educação Infantil”.



Fonte: Acervo particular, 2013.

Figura 7 - Instrumentos musicais e materiais sonoros confeccionados pelas Oficinas Pedagógicas.



Fonte: Acervo particular, 2013.

Durante a realização desse evento que teve a duração de um dia, não pude parar de pensar nos trabalhos realizados anteriormente com a mesma temática e, diante daquela organização me atentei que, romper com a sistemática de reprodução e imitação do fazer pedagógico daria lugar ao frescor da intrepidez do atuante sem precisar de disfarces ou máscaras, tidos como conteúdos e roteiros preestabelecidos. Tais disfarces e máscaras simbolizados pelas cartilhas e métodos engessados de ensino musical. No entanto, para tal atuação haveria a necessidade de um componente que romperia com os roteiros citados que Rancière (2013, p. 131) defende como sendo a vontade razoável que de acordo com o autor “é antes de qualquer coisa a arte de se vencer a si próprio”.

A partir desse dia, percebi em mim a necessidade e curiosidade de descortinar o palco onde o que geralmente se apresenta não satisfaz aos “pagantes”, ou seja, os estudantes cursistas. Muitas vezes pagamos por esse espetáculo com nossos sonhos, possibilidades e liberdade. Indaguei-me se a vontade estaria engaiolada, pendurada no palco educativo como adereço ou alegoria que se manipula ao gosto do produtor da *Cia*. Ou ainda com interesses meramente mercantis de venda de produtos educacionais prontos.

Ilich (1985, p. 54) fala da mercantilização da educação como fator de interesses econômicos e que muitas vezes se esconde nas ofertas de cursos com vistas a suprir o mercado de trabalho, sob o disfarçado “diferencial” ofertado aos estudantes e muitas vezes aliados a uma prática educativa engessada, dominadora e depositária.

Com tantos envolvidos nesse entretenimento que esconde incoerências de um modelo educativo arcaico, porém que ainda gera lucros e forte bilheteria **seria possível em algum momento, propiciar condições de possibilidades para o protagonismo do professor, levando-o a exercer seu papel de educador com base numa perspectiva autônoma, emancipatória e transformadora?**

E continuei metaforicamente meus pensamentos suspeitando que o professor por vezes é visto como um ator subjugado, o faz-tudo do palco educativo o que limpa o salão, divulga, trabalha na bilheteria, vende o lanche no intervalo, treina os outros e, muitas vezes acredita na verdade do espetáculo pondo-se como mero espectador ou, na melhor das hipóteses como coadjuvante sem refletir sua ação. **Estaria isso ocorrendo com os pedagogos no contexto da educação musical, já que não se reconhecem como capazes de desenvolver atividades musicais com as crianças?**

No atrativo disfarçado do enredo educacional, muitos podem ser enganados e aprisionados na falácia de que sua incompletude seja vista como algo negativo. Para Freire (2014b), a incompletude faz parte da natureza humana do ser histórico-cultural. Outros assim parecem persistir querendo continuar oprimidos, aprisionados por não crerem na força de sua ação, em suas possibilidades de protagonizar esse espaço. Protagonizar dando-se a oportunidade de criar, de compartilhar, de colaborar e não somente de reproduzir modelos, servindo aos roteiros manjados e tendenciosos das formações e reformações de suas intenções de trabalho. O exercício da liberdade requer muita responsabilidade e nem sempre estamos dispostos a isso, nos disse Paulo Freire (2014b).

Como modelos evidenciados nesse diálogo, nos referimos muitas vezes aos que se relacionam aos conteúdos curriculares de educação musical que geralmente apontam para uma teoria musical voltada a uma determinada tradição musical, a europeia. Ao invés de ser usada como ferramenta que auxilie no processo educativo musical, a teoria musical muitas vezes o engessa seja tanto pelo caráter estritamente técnico, quanto pelos modelos de conduta das atividades musicais impostos por ela. Não abomino a teoria musical, porém me recuso a curvar-me aos modelos e cartilhas que indicam o passo a passo de minha ação educativa, sem que me seja dado o benefício da dúvida acerca do que estou adquirindo e reproduzindo, muitas vezes feito “bicho adestrado” (escolarizado). Isso se agrava ainda mais ao ser reproduzido com crianças.

Na metáfora proposta nesse diálogo supõe-se que para que haja transformação nos papéis exercidos pelo educador faz-se necessário que caiam as máscaras que impedem sua tomada de decisão, pois o fardo que o leva a se sentir incapaz o faz viver atrás das cortinas

com situações que o limitam. Para isso é necessário que haja uma conscientização de sua ação, pois no palco educativo o papel principal certamente o aguarda para vivenciar novas histórias e arriscar belas criações.

Dessa forma outro questionamento surge, pois será que **por meio do ato inicial da tomada de consciência, da percepção e atuação colaborativa** poderá esse Ser, hoje aprisionado pelos padrões, **se tornar um Ser emancipado, livre e, livre tornar todos os que com eles protagonizarem suas atuações educativas?** As ferramentas de pesquisa e estudos estão à disposição de qualquer pessoa, como nunca esteve antes, como, por exemplo, não houve no início de minha carreira. Essa inquietação me levou a participar de congressos nacionais e internacionais cujas temáticas giravam em torno da questão da educação musical e/ou da prática docente tanto inovadoras, quanto com crianças, tais como o trabalho intitulado “Reconhecimento da musicalidade⁷”, apontando esse reconhecimento como fator importante na conscientização das possibilidades musicais do ser humano e, portanto, do pedagogo. Outro trabalho apresentando foi um relato de experiências sob o título “O papel da experiência na educação musical: possibilidade de todos⁸”. Ambos os trabalhos são parte integrante como reflexão dessa pesquisa.

Essas oportunidades de ampliação dos questionamentos e da visão acerca do tema que me auxiliaram muito e aumentaram ainda mais meu interesse pela pesquisa e estudos, foram fatos que me motivaram a querer maior aprofundamento teórico, me levando ao encontro do mestrado. O pré-projeto que submeti para cursar o mestrado, foi também apresentado sob o título “Musical education movement in public early childhood education in the Federal District: the role of pedagogical workshops⁹” (Movimento da Educação Musical na Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal: o papel das oficinas pedagógicas) onde foi proposta, de maneira inicial e ainda embrionária, a intenção da pesquisa a ser tratada neste trabalho.

Dando sequência, houve a apresentação do artigo “De coadjuvante a protagonista: um caminho possível, por meio de experiência na formação continuada em educação musical?”¹⁰ Que, dada sua repercussão e discussões apontou desdobramentos que me conduziram à questão geral dessa pesquisa. Posteriormente o trabalho “O protagonismo do pedagogo no

⁷ XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM – Pirenópolis, GO (2013);

⁸ 9ª Conferencia Regional Latinoamericana y 2ª Conferencia Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical, ISME - Santiago, Chile (2013).

⁹ International Society for Music Education, ISME 31ª World Conference on Music Education - Porto Alegre, Brasil (2014).

¹⁰ II Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América – Buenos Aires, Argentina (2014).

contexto da educação musical”¹¹ continuou a discussão acerca do tema e, ainda por fim o trabalho “The child's role in the development of musicality, in the school educational context”¹² (O protagonismo da criança no desenvolvimento de sua musicalidade, no contexto educativo escolar) suscitaram em alguns grupos específicos de educação musical e de educação em geral, interesses de parcerias para estudos e discussões acerca das ideias e experiências relatadas nesses trabalhos.

Todo esse percurso trouxe ainda mais a procura de um diálogo teórico-prático que elucidasse as questões da prática educativa musical do pedagogo e do professor não especialista em música em geral, bem como das questões envolvidas na eterna dependência em formação continuada que é nutrida no e pelo contexto escolarizado. Surgiu assim a necessidade de aprofundamento nessas questões evocadas ao longo de todo esse histórico pessoal e educacional descrito, sobretudo no que tange à educação infantil no contexto da educação musical acerca das constantes demandas de formação do professor.

[...] E surge um novo fluxo de ações, uma nova força ideológica: vamos melhorar o professor, o professor precisa ser continuamente formado. Mas, se sabemos verdadeiramente, preparar o professor, na formação continuada, por que já não fazemos isso na sua formação inicial? Por que tem sido necessário prolongar a tutela na formação do professor? Por que não mudamos o remédio e preferimos responsabilizar professores e alunos pelo fracasso da aprendizagem? (TUNES, 2011, 10-11).

Como pedagoga, educadora musical de crianças, jovens e adultos e tendo experimentado diversas facetas dessa temática, aponto inquietações sofridas por mim, por colegas e outros pesquisadores que me impulsionaram a querer investigar esse questionamento.

Muitos estudos que abordam a questão do pedagogo/ não especialista, estar ou não “capacitado” a desenvolver atividades musicais e protagonizar essas atividades com seus estudantes indicam a necessidade de **formação musical complementar desses atores**. Alguns estudos, sobretudo na etapa da Educação Infantil começam a expor as dificuldades de entendimento dessa questão, mostrando que **o foco não está somente nas funções** que a música deva exercer, nos vários ambientes escolares e sim **nas bases teórico-filosóficas** que compõem essa atividade humana.

¹¹ III ISCAR Brasil e 7º Simpósio Ação Cidadã (SIAC) - São Paulo, SP (2014).

¹² Infancia_c Workshop #3: Learning, Education, Identities, and Musical Experiences: Ethnographic Approaches – Madrid, Espanha (2015).

Os estudos na área de formação docente estão, em sua maioria, ligados à quantificação de resultados de programas oriundos de esferas governamentais nacionais ou locais, com base no binômio ensino-aprendizagem, como por exemplo, no que Linhares e Silva (2003, p. 33-34) tratam como “Labirinto Legal”, referindo-se aos diversos textos legais analisados dentre os quais estão elencados pareceres, resoluções e decretos.

Observa-se que pouco se tem discutido acerca de variáveis ou bases teórico-filosóficas que envolvem os atores do contexto educativo de maneira mais ampla e, sobretudo na educação musical. **O repasse de conteúdos no formato escolarizado e hierárquico, geralmente concebido nas formações continuadas, não possibilita a autonomia ao professor e aos seus estudantes, em sua prática educativa, levando-o a condição de coadjuvante, numa posição hierárquica subserviente a conjuntos de regras estabelecidas nos programas formativos.** Em detrimento das possibilidades de protagonismo do pedagogo em educação musical, diversas pesquisas focam na necessidade de instrumentalizá-lo para a sua prática docente, apenas com vistas ao suprimento curricular do conteúdo música, ou para o cumprimento da Lei Federal 11.769/2008 que retoma a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Quanto a isso, Penna (2013) afirma que:

[...] é preciso considerar que, de modo geral, o padrão de ensino técnico profissionalizante, que marca muito fortemente a formação dos professores de música, não atende às necessidades de um trabalho curricular de educação musical na educação básica, que apresenta condições distintas da escola de música especializada, quanto ao tamanho das turmas, recursos e instalações disponíveis etc. [...] Não se pode esquecer, entretanto, que o grande desafio para a sua implementação é formar, em número suficiente, professores capazes de ocupar efetivamente os espaços para o ensino de música nas escolas de educação básica, com práticas significativas. E aqui nos referimos tanto à formação inicial, através de uma licenciatura, quanto a ação de formação continuada. De todo modo, a questão essencial é capacitar o professor para atuar na sala de aula de educação básica, que tem suas características próprias (PENNA, 2013, p. 61, 69).

Geralmente, os estudos remetem-se ao conteúdo “bancário” (FREIRE, 2014b) musical a ser depositado nos professores e atualmente nos pedagogos para repasse aos estudantes, enfatizando o ensino de uma determinada tradição musical, a europeia, haja vista a ênfase dada ao longo dos anos à formação para prática de instrumentos ou canto orfeônico, ou seja, o foco voltado no ensino formal da música. Penna (2012, p.51) ao citar Vieira revela o modelo “conservatorial” (grifo da autora) na formação de professores de música como, por exemplo, na cidade de Belém no Estado do Pará, onde o conceito de saber música ou ser músico demonstra íntima relação com a capacidade de leitura de partitura. Segue afirmando que:

A força do modelo da música notada é tal, que ele chega a ser internalizado, como desqualificador, pelos próprios participantes de outras práticas musicais – os quais são músicos, sem dúvida, já que música é som. Muitos grupos culturais têm música, sem necessariamente disporem de uma notação, que é o registro gráfico da organização sonora. [...]. Por si mesma, a partitura não é, portanto, música; é apenas uma representação simbólica [...] A partitura, por si só, é música potencial, virtual, pretendida, mas não concretizada [...] (PENNA 2012, p. 52).

Quanto à formação do pedagogo no que tange à educação musical, geralmente nesses modelos educativos pensa-se na Arte como conteúdo a ser desenvolvido e ensinado para repasse posterior. Pacheco (2014, p.85) problematiza a formação educação musical dos professores focando a importância da Arte para sua formação e de seus futuros alunos:

Pensar a formação em Educação Musical dos professores pedagogos é também problematizar a Educação como um todo. Propor a formação em música de professores não especialistas é eleger a Arte, e, nesse caso, em especial, a música como traço importante não só da formação dos próprios professores em formação, mas também daqueles que serão as pessoas que vão compartilhar das escolhas feitas por esses futuros professores, seus alunos (PACHECO, 2014, p. 85).

Segue afirmando que, a busca pela transformação da situação subalterna exercida pela arte no contexto escolar passa por ações que promovem tais mudanças.

Transformar a situação da Arte no cenário da Educação Musical convida para que novas relações possam guiar as propostas curriculares, os processos avaliativos, as escolhas dos conteúdos e, sem menor importância, a relação entre pessoas e o conhecimento. A partir dessa perspectiva, tratar de formação em Educação Musical de professores pedagogos é colocar em xeque todo o contexto educacional e problematizar o lugar que ela, a Arte, a Música ocupa neste palco. Criar condições para que possamos inventar formas de articular os processos educativos que envolvam a Arte, e por que não, que estes processos contaminem a Educação como um todo (PACHECO, 2014, p. 86).

E a arte como parte essencial da vida em sociedade? Vigotski (2001) afirma que “a arte é o social em nós e, se seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais”. Segue seu pensamento postulando que:

[...] O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

O educador em geral, tem sentido o peso da responsabilidade de ser o detentor de todos os saberes, de ser o centro do processo educativo, o que o torna refém de sua incompletude e imóvel, nesse contexto de mundo cuja velocidade de informação precede suas atualizações de conhecimentos, inclusive no contexto da educação musical.

Lobato (2007) afirma em sua pesquisa com pedagogos egressos da Pedagogia que na formação do professor tem-se o desafio de construir saberes em música tanto quanto mudar suas concepções anteriores em relação à formação prático-musical. Essa afirmação tem como base a concepção de educação musical de Swanwick¹³.

Werle (2014, p. 118) atenta para a realidade da formação do pedagogo e delinea o percurso da Pedagogia percorrendo desde o ano de 1939 até os tempos atuais relevando suas formações que são desde técnicos em educação, como o supervisor e o orientador, como também o pesquisador em educação. Comenta também, citando Brzezinski, que:

[...] com a necessidade de qualificação docente e de demanda por professores, aos poucos, a Pedagogia foi se distanciando dessa perspectiva e foi sendo delineada, através de práticas de instituições formadoras, em um curso de formação do professor da Educação Básica (WERLE, 2014, p. 119).

No âmbito da educação musical os pedagogos que deverão desenvolver atividades musicais com seus estudantes muitas vezes se veem incapacitados dessa prática devido à crença na formação deficitária a ele ofertada em sua graduação. **Cabe assim, desvelar a esse profissional suas reais condições de possibilidades de trabalho protagonista nesse contexto educativo.**

Se, hoje, vivemos, na contemporaneidade, um panorama diferenciado do já vivido, tanto no que se refere à formação de professores na Pedagogia quanto ao que concerne às questões de ensinar e aprender na educação básica, recortada, aqui, pela educação musical nos primeiros anos de escolarização, a relação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental com a música não é simples e nem está resolvida do ponto de vista da formação acadêmico-profissional e da educação básica escolar (BELLOCHIO, 2014, p. 55).

A revista “A Música na Escola” (MinC e Vale, 2012) revela um panorama geral do que pensam estudiosos e pesquisadores da Educação Musical no Brasil, por meio de entrevistas e rodas de conversas acerca dessa temática, a partir da Lei nº 11.769/2008. Nessa

¹³ Swanwick – Educador musical que desenvolveu a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical. Sua concepção de música a refere como: Discurso, troca de ideias, expressão do pensamento e forma simbólica.

revista foram elencados temas como: Justificativas de por que música na escola; Fundamentos da educação musical; A música do Brasil e do mundo; A educação com música e finaliza com sugestões de práticas musicais com as seguintes etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. Ali são sugeridas práticas musicais que estão planejadas remetendo-se ao ensino tradicional em música, sugerindo momentos estanques de atividades musicais voltadas à tradicional prática dos elementos disciplinares musicais.

Outras perspectivas de cursos de Educação Musical remetem aos modelos tradicionais que resultam no enfoque dos elementos conceituais musicais em detrimento da experiência musical como primeiro plano. Dentre essas estão ainda, algumas metodologias em formato digital¹⁴ que propõem exercícios musicais a partir de *softwares*, baseando-se nos conteúdos disciplinares musicais tradicionais e/ou em auxílio no treinamento na prática de instrumentos. Portanto, são muitas as variáveis apresentadas nesse contexto.

Com base no exposto, este trabalho terá seu início buscando na literatura o que tem sido discutido acerca da dependência do professor aos cursos de formação em sua prática docente, uma vez que essa necessidade de formação tem se mostrado presente em diversas pesquisas no campo da educação, sobretudo no campo da educação musical, justificada pela ideia de que as graduações não formam o suficiente ou que os conteúdos estudados tornam-se obsoletos, seja pelas constantes mudanças normativas e curriculares ocorridas no contexto da escola ou até mesmo pela intenção de busca de reflexão acerca da prática educativa do professor.

Dado que o Distrito Federal possui a especificidade da possibilidade da atuação do pedagogo no trabalho com a música na educação infantil, conforme preconiza o artigo 2º da Lei Nº 11.769/2008, **apontando para a necessidade do desenvolvimento da musicalidade dos professores e da qualificação de seu trabalho em educação musical** e, dada a parceria junto aos docentes com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no curso de extensão, questiona-se se:

É possível que, por meio do exercício de uma prática educativa com base na **autonomia, na emancipação e na transformação**, o **pedagogo/não especialista** percorra um caminho que o leve da **coadjuvação ao protagonismo** nas atividades de educação musical?

Para investigar tal questão será destacada nessa pesquisa a **experiência** dos professores integrantes da equipe das Oficinas Pedagógicas da SEDF no **curso de extensão**

¹⁴ Exemplos: “Zorelha”, “Siga o som sete notas”, “A orquestra e a Flauta doce”, “A Magia da Música”, “Projeto Flautito”, “Projeto Aventuras Musicais” “Wii Music” etc.

de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação ocorrida por meio de uma parceria entre a SEDF e a FE/UnB, com vistas a ofertarem **formação em educação musical aos pedagogos da educação infantil**. Também será trazido em um recorte histórico, elementos que situarão o leitor no processo ocorrido para a implementação da música como conteúdo da Educação Infantil, na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Dessa forma, o **objetivo geral** dessa pesquisa é:

- Investigar **se e como** um processo formativo pode levar o pedagogo/não especialista em música, de uma ação coadjuvante a um protagonismo, em educação musical.

Os objetivos específicos são:

- Investigar se houve **possibilidade** dos coordenadores das Oficinas Pedagógicas **protagonizarem** suas ações enquanto educadores musicais na formação ofertada aos pedagogos, tendo como base **sua experiência no curso de extensão**;
- Investigar quais foram os aspectos educativos empregados no **trabalho de formação em educação musical** ofertado pelas Oficinas Pedagógicas aos pedagogos da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A escrita desse trabalho empregou uma metáfora com alguns vocabulários do teatro e da música, inspirada pela aula inaugural do curso de educação musical elaborado pela equipe das Oficinas Pedagógicas. O texto intentou dialogar com os autores e leitores convidando a uma constante reflexão durante o percurso compreendido entre quatro capítulos.

O **primeiro capítulo** traz o panorama da educação musical, na educação infantil, descrevendo um histórico da educação musical, que envolve a Lei Nº 11.769/2008, pontuando ações elaboradas no âmbito das esferas governamentais, com vistas à implementação da lei. O **segundo capítulo** dedicado aos “atores” desse espetáculo educativo musical, convida a uma reflexão acerca da **atuação do pedagogo e da equipe das Oficinas Pedagógicas** envolvendo desde a apresentação da natureza de seus trabalhos, quanto os ensaios exigidos para a atuação no espetáculo aqui retratado. O **terceiro capítulo** nos revela a **atuação desses atores** nas dimensões de dois atos: o primeiro localizado no curso de extensão promovido pela FE/UnB e o segundo, focado no curso elaborado pelas Oficinas Pedagógicas da SEDF. No **quarto capítulo** visitaremos os caminhos metodológicos da **Peregrina ação**, que analisou o *corpus* da pesquisa denominado de **Dossiê Reflexivo** composto por documentos legais, questionário semiestruturado, memoriais, registros de observações pessoais, fotografias e vídeos. As primeiras análises dos materiais apontaram para a transformação dos participantes de Coadjuvantes em Protagonistas na educação musical, por meio das Ferramentas de Transformação empregadas. Foi utilizado o instrumento de análise denominado **Diálogo**

Sanfônico que revelou novas sínteses das análises decodificando os elementos da coadjuvação e apontando-as como **Situações-limites**, mantendo e ampliando as **Ferramentas** que transformaram a ação protagonista dos participantes no **Inédito Viável**, por meio da transformação do curso de extensão em um processo de **Comunicação**. Como resultado sonoro nesse espetáculo educativo musical, foi encontrada a grande síntese dessa pesquisa que revelou a **Autonomia** no trabalho com música por parte dos professores não especialistas das Oficinas Pedagógicas, tanto no curso de extensão quanto em sua propagação posterior, aos pedagogos. O capítulo também traz considerações finais acerca do que foi pesquisado, bem como sugestões de maior aprofundamento ao que se mostrou necessário.

CAPÍTULO 1 – O ESPETÁCULO

Vivemos numa sociedade onde o formato de espetáculo traduz, muitas vezes, significados dicotômicos, no sentido de manter um acontecimento no viés da aparência, em detrimento do aprofundamento da essência, exigida nos contextos que resvalem diretamente nos aspectos individuais, culturais e sociais de cada ator envolvido nos enredos criados. Debord (1997, p. 138) define um conceito crítico de espetáculo como sendo uma ideologia, por manifestar os aparatos do sistema ideológico como uma nova forma de embuste que sujeita o homem, estendendo-se a toda a vida social.

Boétie (2009, p. 46) relaciona os espetáculos aos engodos da servidão dados aos povos antigos como instrumento de tirania aos quais pagavam com sua liberdade, uma vez que os tiranos utilizavam desses engodos para manterem seus súditos sob o jugo. Segue o autor discorrendo que:

Os povos, assim ludibriados, achavam bonitos esses passatempos, divertiam-se com o vão prazer que lhes passava diante dos olhos e habituavam-se a servir com simplicidade igual, se bem que mais nociva, à das crianças que aprendem a ler atraídas pelas figuras coloridas dos livros ilustrados (BOËTIE, 2009, p. 46).

O **espetáculo** eleito como título para essa parte do trabalho está relacionado aos seus significados de “panorama”, “de algo que impressiona” e também como “paisagem” conforme definição em dicionário¹⁵. Paisagem essa, observada nos acontecimentos educativos relacionados ao percurso construído acerca das discussões voltadas à inserção do conteúdo música na educação básica. Em seguida, como **cenário**, será indicado o percurso que remete à necessidade de observar os caminhos enveredados pelos órgãos que normatizam leis na esfera nacional e quais suas ressonâncias nas bases de nossa educação, partindo de discussões e estudos que compreendam e contemplem nesse contexto, a atuação dos estudantes e dos professores, ou seja, dos atores desse grande espetáculo. Visitando os **bastidores** do espetáculo, a partir de um recorte histórico eleito como base material dessa pesquisa, será observada dentro da própria dinâmica referida pelas políticas públicas em educação, a necessidade de estabelecer o panorama da educação e seus contextos perante a exigibilidade da execução do que propõe a lei de obrigatoriedade da música na educação básica. Tal execução aponta à criação de um **roteiro** onde estejam estruturados os traçados de rotas e planejamentos oriundos das esferas nacional, estaduais, distritais e municipais, destacando-se

¹⁵ Sinônimo de Espetáculo. Disponível em: <<http://www.sinonimos.com.br/espetaculo/>>. Acesso em: 27 de mar. 2015.

o foco voltado às ações do Distrito Federal para a educação pública nesse tema, tendo como estratégia de ação a **escuta** que resultou da reformulação do Currículo Experimental no documento vigente, o Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014). Escuta essa que, segundo Freire (2014a) relaciona-se à base da criação do diálogo. Assim o autor nos diz:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 2014a, p. 111).

Como **palco** dessa pesquisa onde se apresentará o roteiro, teremos a educação infantil, suas peculiaridades e especificidades, tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEI (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil da SEDF – o Currículo em Movimento, ressaltando os campos de experiência que definem como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Esse roteiro será evidenciado buscando fugir tanto de uma concepção de educação infantil como programa assistencialista-higienista como outrora era percebido com o advento das creches, quanto da concepção que a torne escolarizante, como preparatório para as etapas seguintes.

1.1 O Cenário

O cenário da educação brasileira está constituído de balizadores nacionais e internacionais que medem avanços nos resultados, sejam de aprendizagem ou de políticas públicas de educação.

A necessidade de formação docente continuada ou em serviço, com vistas à busca de sanar possíveis e/ou eventuais falhas ou lacunas na formação inicial do professor, tem sido um tema muito discutido. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) é determinado o amparo legal que trata do suprimento de todas as necessidades no campo da educação brasileira, inclusive da formação inicial e complementar do professor nas várias etapas e modalidades de ensino, cabendo à União, Distrito Federal, Estados e Municípios a oferta de cursos para esse profissional, de acordo com suas demandas locais.

Ao longo dos anos, várias alterações foram feitas ao texto inicial da LDB para sua adequação às necessidades da sociedade brasileira. Alterações essas, previstas pela própria

LDB, como por exemplo, a lei 12.796/2013 que regulamenta, dentre vários pontos o tocante à nova faixa etária de ingresso da criança na escola, determinando que seja a partir dos quatro anos. Os mecanismos legais que discorrem acerca da educação e suas peculiaridades referentes aos direitos e deveres dos atores e seus papéis nesse contexto visam garantir igualdade de oportunidades de estudos em todo o território brasileiro. Destacam-se nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil evidenciando os pressupostos a serem garantidos às crianças de 0 a 5 cinco anos de idade acerca de seu desenvolvimento integral na escola (BRASIL, 2010).

Outro instrumento que normatiza a prática pedagógica escolarizada, previsto nos documentos nacionais é o currículo, sendo esse desenvolvido por cada Estado e Distrito Federal, com pressupostos que dialoguem com os requisitos garantidos pelas leis educacionais federais.

Em geral, os textos legais que objetivam a garantia de desenvolvimento dos estudantes por meio da escolarização não deixam de transparecer o cuidado que as instâncias superiores brasileiras demonstram ao intentarem oferecer mecanismos mínimos para esse fim. No entanto, mesmo com toda a riqueza textual desses documentos, nada assegura seu cumprimento mesmo que seja de alguma maneira, minimamente desenvolvido pelo professor junto aos seus estudantes, por se configurarem pressupostos generalizados. O que se apresenta como um apoio, um instrumento norteador às vezes revela-se como um uniformizador de práticas ou uma utopia para quem foi condicionado a apostilar sua prática pedagógica.

Será que mesmo com toda a “boa intencionalidade” das legislações, seria cabível estender o mesmo formato educacional a um território tão grande e particularmente tão repleto de singularidades, como é o Brasil?

Alguns programas de formação apostilada de professores, oferecidos aos municípios ao longo dos últimos anos denotam a incompatibilidade com as realidades de seus atores, no que diz respeito à sua formatação cultural engessada, descabida na diversidade regional encontrada em nosso País. Tais programas além de não propiciarem o desenvolvimento da autonomia do professor em sua prática, limitam a expansão do acervo cultural de determinados grupos, dada suas localizações geográficas. Freire (2014a, p. 106-110) aponta para a necessidade de romper com a neutralidade da educação, sob uma perspectiva de criticidade que leve o educador e a educadora a uma tarefa político-pedagógica. Acerca do pensamento de Freire, Vasconcelos e Brito (2014, p. 156) falam da politicidade da educação como sendo uma relação permanente da reflexão sobre o que “devo fazer, para que devo fazer, quando devo fazer e para quem se destina o que se faz”.

Em relação ao campo curricular do conteúdo música destacamos nesses bastidores, a Lei Federal nº 11.769/2008 que determina a obrigatoriedade do ensino desse conteúdo em toda a educação básica, cabendo peculiaridades que definem as atuações dos diversos profissionais envolvidos nessa temática. Para a implementação das coordenadas dessa lei, cabe a cada Secretaria de Educação criar seus documentos que operacionalizem ações a fim de garantir o ensino da música nas escolas. Resgatando a memória das discussões iniciais acerca dessa temática, recordamos que sua gênese, sua concepção embrionária não se deu no ninho matricial da esfera educacional.

Como diversas outras leis, a Lei 11.769/2008 partiu de outros núcleos de nossa política pública e vieram de certa forma colonizar a matriz da educação brasileira, trazendo seus rebentos, no caso o ensino de música e seus desdobramentos, aos pátios escolares ignorando que a música já se encontra entre os segmentos que a compõem, de alguma forma. Ignorar no sentido do não tomar consciência de que somos seres culturais, musicais e de que não deixamos nossas experiências em casa, no momento em que vamos à escola. Esta última sim, na maioria das vezes fez questão de retirar de nós nossas experiências, ao adentrarmos seus recintos.

Segundo Martinez (2013, p. 27 - 65) ao longo da história e desde sua colonização, no Brasil outros embriões de ensino musical se desenvolveram no seio da educação, com variados interesses e objetivos que, segundo concepções conceituais variadas também se furtaram a compreender a música como uma atividade humana, como outra qualquer e buscaram reflexo na tradicional educação musical europeia.

Pederiva (2011, p. 74-75) alerta acerca da escolarização sob a qual vive nossa sociedade e que resvala na atividade musical, tratando a música como produto final e ignorando o seu processo. Segue enfatizando que assim sendo, a atividade musical na condição de escolarizada volta-se ao ensino hierarquizado, afastado das necessidades reais e presentes em cada indivíduo, retirando-o de suas raízes sociais. A atividade musical que visa à produção de talentos trata a música como espetáculo, no sentido postulado por Debord referindo-se à prática total, de formação econômico-social e do emprego do tempo contido em um momento histórico, como cita a autora.

Estando enfim, a educação musical obrigada ao contexto educacional, temos definidos os artigos da Lei 11.769/2008 que discorrem acerca da estrutura de execução de sua proposta, sendo que o primeiro artigo dessa lei trata que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. O segundo artigo, por sua vez vetado, versa acerca da necessidade de professor especialista em música para

ministrar tal conteúdo. Dadas as justificativas ao veto, entendeu-se que a atuação do pedagogo nessa prática pedagógica musical desenvolverá os conteúdos de música como geralmente o faz, nos outros conteúdos curriculares. Destacamos ainda que a natureza do trabalho do pedagogo, sobretudo com crianças não é compartimentada por disciplinas e sim um trabalho integrado, no Campo de Experiências, norteado pelas interações e a brincadeira.

Nesse percurso ressaltamos também outro documento condutor dessa temática, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, com base em assembleias regionais nacionais. Trata-se do Parecer N° 12/2013. Nele observam-se várias recomendações e preocupações quanto ao tratamento dado a esse conteúdo, mas ainda de maneira a sugerir determinada formação musical aos pedagogos para que esses conduzam suas aulas de acordo com uma matriz curricular. Interessante é observar que para o ensino de matemática ou de pintura não há tal orientação quanto à necessidade de formação.

Encontramos outros documentos nesse percurso visitado, como o parecer da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM que além de corroborar com as decisões do documento do CNE, aponta para a necessidade de oferta da disciplina música nos cursos de pedagogia, bem como a de se contratar professores especialistas para suprirem as demandas curriculares nas escolas da educação básica.

Enquanto isso, nos bastidores...

Nesse interim, nos bastidores desse espetáculo a Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB/SEDF organizou seu plano de ação para a construção de seu novo currículo, promovendo vários debates abertos sob o formato de plenárias entre os diversos níveis de coordenação pedagógica da SEDF, juntamente com seus professores e profissionais de educação. Nessas plenárias os seguimentos da escola discutiram e debateram acerca de vários pontos a serem revisados no currículo que hoje se encontra em vigência. Um destaque foi dado ao ensino de música, juntamente com o de educação física e ensino religioso, havendo intensificação nas discussões acerca da música, uma vez que deveria estar contemplada como conteúdo obrigatório a partir do ano de 2011. O recorte dessa pesquisa se detém objetivamente às questões que envolvam a música como discussão.

Voltando ao assunto das plenárias, em cada Regional de Ensino da SEDF e nas coordenações centrais da SUBEB foram criados grupos de discussão de cada componente curricular, permeados pelas etapas e modalidades de ensino da rede pública. Os trabalhos desses grupos abrangiam estudos, reuniões, discussões e debates em plenárias. Conforme se

pode observar na figura 8, as plenárias contaram com a participação de duas ou mais regionais por evento, onde os temas se dividiam para os debates norteados pelas perguntas surgidas nas discussões e/ou nos grupos regionais. Esses grupos foram estabelecidos por cada tema estudado em consonância com as concepções teóricas apontadas para o novo currículo.

Figura 8 - Reunião Plenária Regional com as CRE do Paranoá e de São Sebastião.



Fonte: acervo particular, 2012.

Dentre as ações em parceria com a FE/UnB, estiveram relacionadas falas pontuais e palestras no âmbito dos grupos de trabalho das etapas e modalidades de ensino da SEDF, como por exemplo, o encontro com as Professoras Doutoradas da Faculdade de Educação da UnB, Patrícia Pederiva e Elizabeth Tunes, para uma conversa acerca da concepção de música conforme a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Nesse encontro, muitos conceitos alinhados à perspectiva histórico-cultural foram esclarecidos uma vez que uma das bases conceituais às quais estava sendo tecido o novo currículo era a perspectiva criada por Vigotski. Nessa reunião estiveram presentes representantes das Regionais de Ensino e coordenadores pedagógicos centrais das etapas de ensino.

A professora Elizabeth Tunes iniciou a reunião que ocorreu na EAPE, no dia 15 de junho de 2011 no período da tarde, afirmando que em relação à música, “mais importante do que ensinar é a abertura que o professor possa oferecer aos alunos” (2011, em comunicação pessoal). Seguiu dizendo que hoje em dia temos recursos para oferecer e aprender juntamente com os alunos, como por exemplo, a internet. Devemos ter em conta de que o desenvolvimento do estudante não é controlado pelo professor e que único poder que esse tem é o de organizar o ambiente. Seguiu esclarecendo acerca da perspectiva de Vigotski ao dizer que o objetivo não é ensinar o professor a dar aula de música, porque o professor não é o centro do processo de educação. Quanto a essa perspectiva, Vigotski afirma:

Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o professor se imiscui ativamente nos processos do curso dos interesses infantis e os influencia da mesma forma que influencia todo o comportamento da criança. No entanto, sua norma sempre será: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para essa ação; antes de apelar às reações, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo, provocar a expectativa do novo (VIGOTSKI, 2003, p. 132).

A professora segue sua fala alertando que ao ensinarmos música como ensinamos química, por exemplo, poderemos matar as vocações e que na organização das atividades musicais os estudantes que desenvolvam seus talentos poderão ser aliados no desenvolvimento do ensino da música, ressaltando que nossa experiência musical é cotidiana, somos ouvintes e pode ser que algum estudante queira ser apenas ouvinte e apreciador, nesse contexto.

A professora Elizabeth Tunes continuou sua fala dizendo que a questão fundamental é a liberdade, o exercício da liberdade. Comentou que em seu trabalho sobre os “chorões” de Brasília, Ivaldo Gadelha (2009) mostra os princípios da aprendizagem no processo da roda de choro. “O que temos de proporcionar aos alunos são oficinas musicais tocando com o outro”, afirma. Outro trabalho citado foi o de Iara Alves “Os cantos das quebradeiras de coco e dos tocadores de tambor” cuja pesquisa mostra como as quebradeiras aprendem a tocar. Segundo Tunes (2011) devemos permitir aos estudantes com orientação, decidirem o que querem tocar e se querem tocar e, que não há sentido avaliar suas atividades, pois não estaremos formando músicos e sim proporcionando oportunidades de expressão musical. Segue completando que a postura seria a de proporcionar uma escola libertadora, principalmente no âmbito da escola pública que se propõe a ser uma escola para todos.

Em seguida, a diretoria central do Ensino Fundamental à época, disse por meio de um representante e corroborando a fala da professora Elizabeth Tunes, que a escola tecnicista não cria oportunidade para todos e enfatizou que se pretendia a criação de uma escola em que a expressão com espírito da liberdade da criação, de expressão do aluno, uma escola que pensa no outro e aceita o outro como ele é para que não se crie um muro de impossibilidades. A professora Elizabeth Tunes encerrou sua fala dizendo que “às vezes numa escola é proibido funk, rock ou só tem esses estilos musicais”. Em seguida a professora Patrícia Pederiva propôs uma atividade musical e ampliou o debate e reflexão acerca da atividade proposta. Esse diálogo teve seu desfecho com a reflexão acerca da abordagem a ser criada como proposição norteadora curricular (PEDERIVA e TUNES, em comunicação pessoal, 2011).

Partindo de debates como o supracitado, foi criado um GT de música, constituído por meio de parceria entre a SEDF representada por suas coordenações centrais e pelo CEP/EMB,

a FE/UnB e o Departamento de Música da UnB, cuja estrutura de trabalho se consolidou de forma a contemplar todas as etapas da educação básica, onde a atuação de seus membros¹⁶ manteve ligação às suas áreas de atuação e pesquisas, sob a batuta da professora Maria Aparecida Camarano Martins, à época assessora direta da SUBEB/SEDF. A atuação dos membros do GT de música teve como finalidade tanto o estabelecimento da prática de estudos e aprofundamento de concepções teóricas e práticas, quanto a formulação de propostas para os debates com os professores, dando posterior sequência a essas discussões nos setores normativos da SEDF.

Ainda estavam previstos como proposta de trabalho do GT de música a elaboração de documentos e normativas que versassem sobre a temática, como por exemplo, o projeto de redação de uma portaria que regulamentasse as atividades e as atuações do professor, atentando-se às suas especificidades¹⁷ para o atendimento de cada etapa, bem como a elaboração de uma orientação pedagógica – OP para o ensino de música que abrangesse todo o contexto da educação básica da SEDF.

O trabalho desempenhado pelo GT de música contemplou estudos de concepções teórico-filosóficas, elaboração de estratégias de mapeamento de projetos musicais já existentes na rede, desempenhando também várias atividades no âmbito formativo nas CRE entre os anos de 2010 a 2013. Cabe ressaltar que por essa ocasião, tendo em vista a exigência da obrigatoriedade da música na escola, vários projetos oriundos de diversas empresas particulares se ofereceram como solução para o ensino desse conteúdo, na SEDF. Os estudos das concepções teóricas e filosóficas empreendidos pelo GT subsidiaram a adequada avaliação de tais empreendimentos concluindo que não supririam às demandas educativas, não estariam consonantes à proposta pedagógica e sobrecarregariam o orçamento da SEDF. Discutia-se nessa ocasião a criação de uma Faculdade de Artes da SEDF com vistas ao suprimento das demandas legais do contexto artístico em sua totalidade.

Nesse período o DECRETO Nº 34.267/2013 (DODF nº 73, de 10 de abril de 2013, p. 1) normatizando o ensino de música no Distrito Federal surpreendeu a todos, uma vez que à época não houve consulta à SEDF ou à UnB, ou seja, a nenhuma das partes que compunham

¹⁶ Composição dos membros do GT de música, segundo as etapas e modalidades da educação básica da SEDF: Etapas - educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos: uma professora da FE/UnB, uma professora de educação infantil mestranda da FE/UnB e uma coordenadora central da educação infantil. Anos finais do ensino fundamental: um coordenador central da equipe de projetos e uma professora do departamento de música da UnB. A etapa do ensino médio contou com um coordenador central dessa etapa.

¹⁷ Nas etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental o ensino de música deverá ser ministrado pelo professor regente, no caso da SEDF, pelo pedagogo; nos anos finais e ensino médio as aulas seriam ministradas pelo professor especialista em música.

o GT de música. Desse decreto surgiram várias discussões em esferas diversas do cenário da educação musical do Brasil, pois a proposta tendia ao ensino de instrumentos musicais com vistas à formação de orquestras, em projetos que feririam as concepções teóricas e metodológicas eleitas para conduzirem a educação no novo currículo tecido com as contribuições dos professores.

Retomando o contexto das reuniões plenárias regionais nas CRE, a condução dos trabalhos nos levou a ouvir as inquietações dos professores acerca desse tema, a buscar saber que concepções tinham de educação musical, sobretudo nas etapas que estavam sob a responsabilidade do pedagogo, ou seja, a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos, cabendo ao GT nessa tarefa ouvir os que trabalhavam nessas etapas.

No início dessa escuta foi percebida muita resistência quanto à atuação do pedagogo para a educação musical, como também para educação física. A ideia da necessidade do profissional especialista nessas duas áreas era notória nas falas dos professores reunidos nas plenárias. Aos poucos, uma estratégia de investigação dos conceitos que os professores teriam acerca da música como conteúdo a ser trabalhado no componente curricular arte, consistiu em uma proposta de **diálogo reflexivo** em torno de algumas perguntas que surgiram dos debates, tais como:

- Qual nossa concepção de música?
- Quais são as funções da música no ambiente educativo?
- Que tipo de música ensinar?
- Como implementar o ensino de música na sua modalidade de ensino?

Partindo dessas perguntas, observou-se em grande parte das respostas a concepção de música eleita para estar na escola, como a tradicional música europeia com suas necessidades de técnicas e peculiaridades que levam a um determinado produto como apresentações, disciplina e, à qual nem todos teriam acesso por uma série de fatores como o interesse dos estudantes, o chamado dom inato para música, a necessidade de especialização do professor que trabalharia com essa música na escola, aparelhamento das escolas para tais aulas, adequação na estrutura da escola para criar um ambiente propício a prática de instrumentos, enfim uma lista de impossibilidades vislumbradas nesse contexto. Quanto à pergunta relativa à implementação em cada etapa/modalidade de ensino, muitos professores enfatizaram a necessidade de se ter o especialista em música para exercer essa função. Outros professores alertaram acerca da necessidade de formação aos pedagogos, porém com ressalvas relativas à

livre escolha de participarem dessa formação, pois não se consideravam com competência musical julgada necessária para o exercício dessa prática, mesmo para participarem de formação.

As falas dos professores foram sistematicamente organizadas a fim de proporcionarem um panorama real das condições de implementação dessa obrigatoriedade. Partindo dessa sistematização, as participações nas plenárias regionais auxiliaram a elaboração de estratégias de abordagem do tema, cujo diálogo fosse direcionado intencionalmente ao esclarecimento dos questionamentos, à luz dos princípios e concepções contidos no projeto Escola do Cerrado de onde surgiu a ideia das plenárias. Tal abordagem deveria estar consonante às especificidades de cada etapa da educação básica, que no caso dessa pesquisa refere-se à educação infantil.

1.2 O Palco: o chão da educação infantil

A educação infantil como a primeira etapa da educação básica (LDB, 1996, artigos 29 e 30) é oferecida às crianças de zero a três anos de idade, em creches e às de quatro e cinco anos, em escolas de Pré-escolar, onde dependendo da idade encontraremos crianças de seis anos, por conta da data de corte de ingresso nas unidades escolares.

Destacado como **palco** nesse trabalho, a educação infantil enfatiza a importância do protagonismo da criança no seu processo educativo, alicerçada em princípios abrangentes como os preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12) para essa etapa, onde a criança é percebida como “sujeito histórico e de direitos, constrói sua identidade pessoal e coletiva, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

No contexto da educação infantil observamos que a educação musical tem suscitado muitas discussões em congressos, seminários e encontros de educadores por ser exigida nos pátios das escolas e pretendida nos pátios da formação superior dos educadores.

Outro espaço de discussão como documento que indica as ações para esse tema é o currículo. No Distrito Federal, na SEDF está vigente o Currículo em Movimento da Educação Básica, compreendido entre vários volumes correspondentes às etapas e modalidades de ensino, incluindo o da Educação Infantil¹⁸, oriundo das ações simultâneas promovidas pela

¹⁸Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/2_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2015.

SEDF e que estão elencadas no que metaforicamente elegemos no tópico anterior como os bastidores e que será tratado no tópico seguinte, como parte do roteiro a ser seguido nesse espetáculo.

Pisar o chão da educação infantil, esse tablado esse local para atuar no contexto da educação musical requer também, como sugerem Martinez e Pederiva (2013, v. 21, n. 31, p. 11), “um breve olhar para o passado [...]” para que no movimento dialético estabelecido entre o passado e as possibilidades futuras surjam elementos de realidade concreta, palpável e material que subsidiem essa reflexão. A fim de desenvolver um estado de consciência acerca da realidade embutida nesse movimento que prime pela possibilidade de ser propiciado o desenvolvimento da musicalidade sob uma perspectiva que não a subordine aos caprichos curriculares e aos diversos métodos engessados de educação musical, observaremos que a história da educação institucionalizada brasileira teve seu início em 1549, com a chegada dos jesuítas.

Segundo Holler, comentado por Martinez e Pederiva (2013 v. 21, n.31, p. 13) a Companhia de Jesus concentrava suas ações nas crianças, incluindo a música para mais facilmente obter acesso aos adultos. As autoras demonstram que Holler segue traçando a linha histórica que perpassa o Ratio Studiorum, que foi organizado com finalidade de catequização e que foi implantado como modelo de educação seguindo o modelo de educação pautado nos costumes europeus. Em um quadro demonstrativo, como veremos a seguir no quadro 1, Martinez (2013, p. 58) apresenta o histórico da música como atividade educativa no Brasil, no contexto da educação escolar.

Quadro 1 - A música como atividade educativa na educação escolar brasileira.

Período	Estrutura	Princípios	Função
1549 – 1759	- Contexto: Brasil Colônia - Lei/Documento: <i>Ratio Studiorum</i> - Repertório: Músicas religiosas	- Servir aos interesses da igreja Católica e da Coroa Portuguesa.	- Catequizar - Colonizar
1847	- Contexto: Brasil Império - Lei/Documento: Música no currículo da Escola Normal - Repertório: Cantigas “infantis”	- Servir aos interesses do Estado em formação.	- Disciplinar - Transmitir valores - Organizar o espaço e a rotina escolar
1890	- Contexto: Brasil Império - Lei/Documento: Decreto nº 981, de 1890. - Repertório: Cânticos e coros	- Perpetuar a tradição europeia.	- Descobrir e potencializar talentos - Formar artistas
1920	- Contexto: Surge o movimento da Escola Nova, luta pela educação pública – laica, gratuita e obrigatória. - Repertório: resgate da cultura brasileira	- Igualdade - Escola Pública, obrigatória, gratuita e laica.	- Socializar
1930 - 1945	- Contexto: Era Vargas; Movimento Nacionalista; Movimento Modernista. - Lei/Documento: Reforma Capanema - Repertório/Prática: Canto orfeônico; canções folclóricas brasileiras; Hinos pátrios.	- Servir aos interesses do Estado. - Foco no produto final. - Resgatar as raízes culturais brasileiras.	- Socializar - Caráter utilitário - Patriotismo - Formação moral e cívica
1950 - 1964	- Contexto: - Movimento da Criatividade - Lei/Documento: LDB nº 4024/61 (educação musical) - Repertório: Não tinha repertório específico	- Liberdade - Democratização	- Improvisação
1964- 1985	- Contexto: Regime Militar, Tecnicismo. - Lei/Documento: Portaria nº 16 de 1967; Lei nº 5692/71 (educação artística). - Repertório/prática: Polivalência; hinos pátrios, cívicos e militares.	- Racionalidade, eficiência e produtividade.	- Produtividade e eficiência - Recreação e festividades
1996 aos dias atuais	- Contexto: Obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. - Lei/Documento: LDB nº 9394/96 (ensino de arte); Lei nº 11.769/08. - Repertório/Prática: Polivalência; não tem repertório específico.	- Período de transição.	- Período de transição

Fonte: Repositório Institucional da UnB¹⁹.

¹⁹ Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17139> >. Acesso em: 08 abr. 2015.

Na etapa da educação infantil, Martinez (2013, p.64) demonstrou ainda que houve com o passar do tempo, uma descaracterização da função música nessa etapa, bem como os interesses das crianças foram, em boa parte dessas funções, ignorados.

Quadro 2 - Atividade musical na Educação infantil.

Princípios	Estrutura	Funções
Desenvolvimento cognitivo que desconsidera a música como arte que possui valor próprio.	Uso da letra da música para auxiliar na aquisição de diversos conhecimentos.	Auxiliar na aquisição de conhecimentos alheios à música.
Controle da criança.	Uso da letra da música como ferramenta de controle da criança.	Disciplinar. Formação de hábitos e atitudes.
Controle da criança.	Uso da letra da música de forma repetitiva.	Organizar o espaço e a rotina escolar.
Vender a imagem da escola – espetacularização.	Resultado final, ignorando assim, o processo.	Apresentações em datas comemorativas e festivas.

Fonte: Repositório Institucional da UnB²⁰.

Um olhar para a experiência de mundo, pensando o presente e observando o que virá: temos ainda um detalhe que localiza o concreto vivido por nossa sociedade que, mesmo não tendo destaque nesse trabalho, cabe citar atentando à relação das crianças com o que Flusser (2008, p. 25) chama de imagem técnica, ou seja, virtualidades concretizadas e tornadas visíveis. A infância hoje está permeada de jogos eletrônicos, *softwares* interativos e acesso a informações que por vezes se adiantam ao que o professor exploraria em sala de aula e, dentro do campo da Linguagem Digital constada do Currículo em Movimento essa realidade se mostra presente.

Isso ocorre também em relação a algumas atividades musicais como dentre muitos temos, por exemplo, os jogos do “Wii Music”²¹ onde os jogadores compõem músicas, criam, regem grupos musicais como orquestras, bandas, coros, ouvem trechos de obras famosas, participam de jogos de erros e acertos, dentre outras atividades. Observamos a seguir, na figura 9 uma criança de três anos de idade brincando de reger uma orquestra virtual, no jogo Wii Music em uma aula de música. A monitora o acompanha e ambos trocam experiências acerca desse jogo.

²⁰ Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10482/17139>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

²¹ Wii Music é um jogo eletrônico para o console Wii, no qual são simulados instrumentos musicais usando o Wii Remote.

Figura 9 - Jogando com o “Wii Music”, na aula de música.



Fonte: Acervo particular, 2012.

Destarte, nesse chão repleto de variáveis e possibilidades, cabe refletir se e/ ou como as formações iniciais e/ou continuadas darão conta de situar o professor nessa realidade que muitas vezes se apresenta como conflito intergeracional no que tange aos aspectos supracitados. Será que haverá o tempo de viver o aqui e o agora, ou teremos a sensação do abismo entre o que temos de formação hoje e o que poderemos ter com vistas às prováveis necessidades do amanhã? **Necessidades essas passíveis de tornar o professor um eterno dependente de formações formatadoras?**

1.3 O Esboço de alguns roteiros (Normatizações e Currículo)

A música, retornando às escolas de educação básica, tem demandado uma série de ações de reflexão, planejamento e execução em diferentes partes do território brasileiro, conforme demonstram diversas publicações de artigos, trabalhos e pesquisas. No Distrito Federal a discussão dessa temática em sua rede pública de ensino provocou o planejamento e execução de algumas ações como a que trataremos como fenômeno a ser investigado nessa pesquisa. Ações essas, resultantes também da reformulação de seu currículo de educação básica, como o exposto anteriormente.

As ações para a consolidação dessa implementação na SEDF tiveram como marco inicial uma reunião no mês de março de 2011, na sala de reuniões do gabinete da Secretaria de Educação Básica - SEB, do Ministério da Educação - MEC, organizada pela Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI e Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF desse ministério, cujo objetivo era a formação de um fórum para discutir o texto da LEI Nº 11.769/2008, suas atribuições aos profissionais elencados em seu texto e estudar estratégias de operacionalização para ações direcionadas a suprirem as demandas oriundas da referida lei.

Dessa reunião resultou um relatório contendo a memória da discussão e os futuros encaminhamentos para a temática, onde os membros presentes apontaram alguns tópicos, discorrendo acerca do tema música na escola como contribuição para subsidiarem as próximas conversas. Esse relato de memória apresentou a seguinte estrutura: em primeiro lugar a problemática; logo após elencou os participantes da reunião; depois veio a apresentação do relato das discussões. Em seguida passou ao tópico das contribuições solicitadas considerando as contribuições que discorreram acerca de assuntos que permearam desde a concepção de que música deveria ser ensinada na escola, incluindo o conteúdo música no campo da Arte nos currículos da educação básica, passando às questões de estrutura e infraestrutura, da formação do professor especialista e do pedagogo, até encerrar com o tópico de considerações finais.

A reunião no MEC contou com representantes pesquisadores e doutores, de diversas entidades brasileiras como, a saber: Instituto Accorde Brasil, DF; Ministério da Cultura (MinC); Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI); Grupo de Ação Parlamentar (GAP), RJ; Coordenadora Geral de Ensino Fundamental (MEC/SEB/DCOCEB/COEF); Coordenadora Geral de Políticas de Formação (MEC/SEB/DPFORM/CGFORM); Diretora de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (MEC/SEB/DCOCEB); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS); Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), PR; Projeto Villa-Lobos e as Crianças, RJ; Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF); Universidade de Brasília (UnB); Ministério da Cultura (MinC); Serviço Social do Comércio (SESC/DF); União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME Nacional); Assessoria (MEC/SEB/DCOCEB/COEF) e Conexão Felipe Camarão, RN.

Dentre as demandas levantadas em diversos estudos destacou-se a necessidade de regulamentação de proposição de ações pelos órgãos legislativos nacionais de educação. Como participante direta nessas discussões iniciais, percebi a necessidade de dar um passo atrás nessa rota para organizar as ideias e os itinerários, rumo à participação na construção desse roteiro. Não bastavam minhas experiências empíricas, concretas e diretas nos trabalhos até então executados como oficinas, formações pontuais e participação nessas discussões. Assim se estabeleceu o presente o diálogo com o aprofundamento teórico necessário aos debates que também continham cunho epistemológico educacional e musical a ser desvelado para contribuir com as discussões.

Para dar continuidade às discussões acerca dessa temática na esfera nacional, desde a reunião do mês de março de 2011, passando a várias reuniões e fóruns de discussão por todas

as regiões do País, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica CNE/CEB emitiu o Parecer N° 12/2013, aprovado em 04/12/2013 que trata das **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Esse documento, embora aguarde sua homologação até os dias atuais pelo Ministério da Educação, relatou o resultado de vários debates, contendo ampla discussão acerca dessa temática junto a vários profissionais da área de música, em eventos como: o simpósio sobre o ensino de Música na Educação Básica, realizado no Rio de Janeiro, nos dias 17 e 18 de dezembro de 2012²² e quatro audiências públicas²³ das quais participaram dos debates representantes de diversas partes do Brasil, de forma presencial ou por meio de sua transmissão online. No Distrito Federal houve a participação dos membros do GT de música da SEDF do qual faço parte; duas reuniões técnicas que relataram dentre outros, alguns eventos promovidos pelo Ministério da Cultura – MinC acerca dessa temática da qual participaram especialistas ligados à ABEM e à Secretaria de Educação Básica do MEC – SEB/MEC, bem como pesquisadores da área de música, conforme apresenta a figura 10.

Figura 10 - Audiência Pública para as Diretrizes Nacionais para o ensino de música na Educação Básica - UnB.



Fonte: acervo particular, 2012.

O Parecer N° 12/2013 segue em seu relatório, apresentando um histórico da educação musical no Brasil, que segundo aponta tem sido marcado por documentos elaborados para sua operacionalização. Esse documento segue afirmando, como resultado desses debates, que:

A música, entendida como um direito de todas as pessoas possibilita a presença de diferentes atores na escola, tais como musicistas, sábios e

²² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

²³ Audiências públicas, sendo a primeira, em 7 de junho de 2013, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); a segunda, em 24 de junho de 2013, na Universidade Federal do Pará (UFPA); a terceira, em 1° de julho de 2013, na Universidade de Brasília (UnB), e a quarta, nos dias 14 e 15 de julho de 2013, na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

mestres tradicionais, técnicos, pedagogos e licenciados em Música. Isso tem favorecido o crescimento dos debates e ações em torno da inserção do ensino de Música e suas formas de tratamento no contexto escolar (MEC/CEB, 2013).

Defende ainda esse documento que a música como prática curricular deve se estender a todos os estudantes e, que tal abrangência deverá se dar de forma que o conteúdo música conste no projeto político-pedagógico das escolas, para além de sua utilização como ferramenta seja de apoio às outras disciplinas, seja para organizar a rotina nas escolas, ou ainda apenas para apresentações em datas comemorativas.

Para a operacionalização do ensino de música nas escolas o parecer ainda sugere que se atente à formação do professor, tanto nos cursos de formação inicial quanto aos cursos de formação continuada a fim de dar suporte técnico metodológico tanto na área específica da educação musical quanto para a área de pedagogia. Fatores relacionados à estrutura para o ensino de música, investimentos, mecanismos de avaliação, dentre outros também estão elencados no parecer. O parecer pretende garantir também que os Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação construam seus projetos político-pedagógicos que garantam o cumprimento dessas diretrizes, em todas as escolas de educação básica.

As Diretrizes para a operacionalização do ensino de música, articuladas aos demais documentos que regulamentam a educação básica brasileira (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das Diretrizes específicas para suas etapas e modalidades), fornecem perspectivas para um ensino de música embasado na diversidade de sujeitos, na pluralidade cultural, no respeito às diferenças, na igualdade de direitos e nos princípios da formação ética e humana. Certamente esses são pilares que almejamos para a educação musical brasileira do presente e do futuro (QUEIROZ, 2014).

Do parecer resultou o projeto de resolução que define Diretrizes Nacionais de operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, aguardando sua homologação até os dias atuais.

Concomitante às discussões da esfera nacional acerca da Lei nº 11.769/2008, outra ação da esfera Distrital planejada e executada foi a reformulação do currículo de educação básica da rede pública do DF. A SEDF promoveu uma atualização de seu currículo dos anos de 2000, 2002, 2008, 2010 iniciando no ano de 2011, ações voltadas ao suprimento das demandas educacionais vigentes à época e não contempladas por esses currículos, resultando em um novo documento, o Currículo em Movimento.

A criação do Currículo em Movimento da SEDF partiu de discussões acerca de concepção curricular que levasse em conta o saber técnico-científico, construído social e historicamente pela cultura humana e que também estivesse consonante à incorporação de temas cotidianos e saberes da comunidade escolar.

Destacado o tópico **uma ideia para guardar** no volume da Educação Infantil do Currículo em Movimento da SEDF (DISTRITO FEDERAL/SEDF, 2014, p. 15) encontra-se um quadro abordando e esclarecendo acerca de seu caráter.

O currículo da Educação Infantil - como o conjunto sistematizado de práticas pedagógicas no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, famílias, profissionais e comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico historicamente construído pela humanidade - é meio para angariarmos os objetivos de proporcionar o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas e colaborarmos para a transformação social. Possui também um caráter instrumental e didático para que, no cotidiano escolar, as linguagens e as práticas se processem de maneira integrada. O currículo contribui para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do processo pedagógico, considerando a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças, favorecendo a elaboração de propostas educativas que respondam a suas demandas e das famílias (DISTRITO FEDERAL / SEDF, 2014, p. 15).

Outro destaque do texto desse documento refere ao Currículo da Educação Infantil, como sendo um “testemunho escrito” citando uma expressão da autoria do historiador Jacques Le Goff que diz que o currículo contém em si o registro “de sua época, história, debate educacional, opções políticas, ideias e, ao mesmo tempo, reflete também passado e futuro” (DISTRITO FEDERAL /SEDF, 2014, p. 14 – 15).

Na dinâmica de elaboração desse currículo, observamos uma costura com as ações promovidas pela SEDF à época do início de suas atividades e como o traçado de sua trajetória, iniciando seu percurso no ano de 2011, teve como estratégia, como já mencionado, a formação de plenárias regionais sobre Currículo. O quadro abaixo ilustra a sequência de acontecimentos que resultou no currículo em Movimento da Educação Básica da SEDF.

Quadro 3 - Cronologia da elaboração do Currículo em Movimento da SEDF.

Ano	Ação da SEDF para a elaboração do Currículo em Movimento
2010	Vigência do Currículo experimental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.
2011	Realização de plenárias regionais sobre Currículo, com estudos e discussões acerca dos documentos norteadores advindos da SUBEB, em parceria entre o GT de Currículo, as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e as unidades escolares.

Continua...

Continuação.

2012	Continuidade nas discussões com os GT; Elaboração de minuta, organizada por cadernos, denominada Currículo em Movimento.
2013	Processo de validação do Currículo em Movimento nas CRE e nas próprias unidades escolares da SEDF que encaminharam à SUBEB, materiais produzidos a partir de suas discussões; Reelaboração do texto, pela SUBEB, partindo dos materiais produzidos nas unidades escolares; Realização da “Plenarilha do Currículo”, envolvendo 400 crianças e 50 profissionais de escolas públicas e instituições conveniadas da SEDF, visando ouvir o que pensam as crianças acerca do currículo que as rege na vida escolar.
2014	Implantação do Currículo em Movimento na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Cabe ressaltar que, o Currículo em Movimento Educação Infantil consta em seu conteúdo tópicos conceituais concernentes às orientações das DCNEI, apresentando também quadros organizativos das diversas linguagens que compõem o universo dessa etapa da educação básica. Tais quadros organizativos de cada linguagem tem em seu preâmbulo um texto elucidativo quanto aos pressupostos teóricos e práticos, a fim de dar suporte às atividades elencadas em cada quadro.

Ainda que, sob a intenção de dar o testemunho escrito das ações planejadas e executadas pela SEDF no transcorrer do tempo, **mas sem nos determos à temática curricular**, ressaltamos que no Currículo em Movimento dentre as linguagens nele apresentadas se encontra a linguagem musical, que deu início às discussões teórico-práticas acerca da compreensão de educação musical encontrada nos debates das plenárias regionais.

Estando como componente artístico no Currículo em Movimento, o trabalho com a música, sobretudo no que tange à educação infantil pressupõe o trabalho com os princípios da experiência, vivência, escuta atenta, apreciação, percepção sonora e musical do mundo, expressão, reflexão e criação, cabendo aqui uma ação educativa do professor, organizada com vistas ao desenvolvimento da criança. Quanto ao aspecto de apresentação da música no Currículo da Educação Infantil, Santos (2015) ressalta que:

Quando a música vira linguagem musical, o papel do professor na Educação Infantil e a concepção de arte como linguagem, da forma como foi apresentada no Currículo de Educação Infantil, “emudece” as ações e expressões musicais do professor e das crianças percorrendo a uma perpetuação das práticas que se restringem ao modelo e à imitação, negligenciando o protagonismo infantil e docente com a supressão da atividade musical nutrida de criação e imaginação (SANTOS, 2015, p. 137).

A atuação do professor e sua conscientização acerca de seu papel com as crianças podem reverter uma situação de emudecimento das expressões musicais, como aludido acima.

Para tal o currículo deve ser entendido como um documento norteador e não aprisionador da ação educativa. Acerca dos conceitos de currículo, Vasconcelos e Brito (2014) aclaram o conceito formado por Paulo Freire, em seu livro *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*, definindo que:

O currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas. Há, pois, nesse currículo, uma qualidade oculta e que gradativamente fomenta a rebeldia por parte das crianças e adolescentes. Sua rebeldia é uma reação aos elementos agressivos do currículo que atuam contra os alunos e seus interesses (VASCONCELOS e BRITO, 2014, p. 70).

Para TUNES (2011, p. 10) o currículo tem a função de uniformizar o conteúdo que será apresentado para todos, estando esse conteúdo previamente definido, constando uma sequência guardada nesse conteúdo e que, mesmo cumprindo-o como a um *script*, sendo o professor programado, não garantirá a programação do aluno.

Para a Professora Doutora Zilma Ramos de Oliveira (2015) em comunicação pessoal feita no Seminário Educação Infantil e Currículo: um debate sobre a Base Nacional Comum Curricular torna-se necessário compreender o que propõe a DCNEI e que não cabe mais estabelecer **grade curricular para educação infantil**, sob o risco de promovermos uma “Papuda²⁴ Pedagógica” aprisionando a possibilidade de desenvolvimento de nossas crianças. A palestrante enfatizou, por ocasião desse encontro, que há muito a ser discutido e estudado nesse campo, uma vez que, em um País com extensão territorial e diversidades de proporções gigantescas como o nosso, como fazer uma base curricular comum? Há uma heterogeneidade no país, caracterizada pela diversidade e pela desigualdade e essa questão também aparece nas discussões contidas no Parecer Nº 12/2013 que dispõe acerca das diretrizes nacionais de implementação do ensino de música na educação básica.

Ainda, em entrevista à revista virtual UOL (2015), enfatizou que o currículo da educação infantil deve ter **Experiências e não Disciplinas**. Dentro dessa perspectiva observamos que os documentos norteadores da Educação Infantil enfocam a autonomia, o protagonismo e as experiências de mundo que se deve propiciar às crianças na Educação infantil, porém pouco se tem dito acerca desses aspectos voltados à docência dos que com elas trabalham ou trabalharão. No campo da educação musical, ponto em destaque dessa pesquisa, consideremos o risco da prescrição da “Papuda Pedagógica” aprisionar o desenvolvimento da

²⁴ Alegoria feita à grade curricular comparada ao Complexo Penitenciário da Papuda, em Brasília - DF.

musicalidade na relação docente-discente sob a conduta reprodutiva dos modelos de métodos de ensino em música.

CAPÍTULO 2 - O ATOR E SEU PAPEL DE EDUCADOR

As experiências do ator, suas emoções, aparecem não como funções de sua vida mental pessoal, mas como um fenômeno que tem uma significância e um sentido social objetivos, que servem como um estágio de transição da psicologia à ideologia (VIGOTSKI, 2009a, p. 21).

Estabelecido o **cenário**, visitando os bastidores até chegada ao **palco**, nos deparamos aqui, nesse **espetáculo**, com aquele cuja função precípua deva ser a de comunicar algo aos seus espectadores numa dinâmica dialógica que prime pelo respeito ao outro. O professor, aqui retratado como um **ator**, está definido segundo o dicionário Caldas Aulete²⁵, como aquele que participa ativamente de um ato, de um acontecimento que, no contexto desse trabalho refere-se ao que trabalhará nas dimensões do processo de formação necessárias à implementação da música como conteúdo obrigatório na educação básica brasileira.

Dada a Educação Infantil ser o **palco** aqui descrito, situa o papel e a atuação desse ator, bem como algumas reflexões acerca da prática educativa desse que nem sempre protagoniza e sem perceber coadjuva sua ação educativa, sobretudo em educação musical, submetendo-a ao engessamento embutido dos ditames convencionalmente legais, como o observado na visita que fizemos aos **bastidores** do espetáculo descrito.

Frente ao exposto, o **roteiro** a ser comunicado impele o ator a imprimir esforços na tentativa de obter sua melhor atuação, resultando em demandas de repetidos ensaios, que aqui retratamos como a **formação inicial**, a **formação continuada** e o alerta às **formações formatadoras**.

Inicialmente, a fim de nos localizar no contexto histórico da educação brasileira, apontaremos alguns dispositivos legais que sugerem e garantem política pública para a formação do professor. Linhares e Silva (2003, p. 33-34) comentam características profissionais do professor, exigidas para o cumprimento de suas funções na educação básica brasileira em documentos erigidos em bases legais partindo tanto da LDB nº 9.394/96, quanto de pareceres, decretos e resoluções acrescidos de vários direcionamentos acerca da formação docente. Destacam também o processo político no qual se constituíram, conforme demonstraremos no Quadro 4. Os autores afirmam que, à época, durante o processo de elaboração da LDB nº 9.394/96 houve intensa disputa político-ideológica, o que nos remete ao que Paulo Freire nos diz da ação educativa ser, em geral, um ato político e não neutro. Freire²⁶.

²⁵ Disponível em: <http://www.aulete.com.br/ator#ixzz3hJEEcrQj>. Acesso em: 05 maio 2015.

²⁶ Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/2954>. Acesso em: 05 maio 2015.

Quadro 4 - Documentos legais referentes à Formação dos Professores.

Documento	Texto
Resolução do CNE nº 2/97.	Trata sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação infantil.
Resolução do CNE nº 1/99.	Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.
Resolução do CNE nº 1/02.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena.
Resolução do CNE nº 2/02.	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação básica em nível superior.
Parecer do CNE/CP nº 9/01.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em licenciatura, de graduação plena.
Parecer do CNE/CP nº 27/01.	Dá nova redação ao item 3.6 do Parecer CNE/CP nº 9/01. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em licenciatura, de graduação plena.
Parecer do CNE/CP nº 28/01.	Estabelece a duração da carga horária dos cursos de Formação de Professor da Educação Básica, em nível superior, em licenciatura, de graduação plena.
Parecer do CNE/CP nº 133/01.	Obriga as Instituições de Ensino Superior – IES não-universitárias a formar Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do ensino fundamental, em cursos normais superiores/institutos superiores de educação.
Decreto nº 3.276/99.	Dispõe sobre Formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências.
Decreto nº 3.554/00.	Dá nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica.
Parecer do CNE/CEB nº 12/13	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica. <u>Aguardando Homologação.</u>
Decreto nº 34.267/13	Dispõe sobre o ensino complementar de música na Educação Básica na rede pública de ensino do Distrito Federal.
Portaria SEDF nº 125/13	Considerando, nos termos do art. 206, da Constituição da República Federativa do Brasil; que nos termos do art. 208, inciso V da Constituição da República Federativa do Brasil; que nos termos da Lei 9394/96, em seu art. 2º; que da LDB, art. 10º, inciso 3º; considerando a Lei 11.769/08 que alterou o art. 26 da Lei 9394/96 e considerando que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em diversas esferas particularmente nas manifestações culturais, de acordo com o art. 1º da LDB, RESOLVE: Art. 1º implantar o ensino de música na Educação Básica, a partir do ano de 2013. Art. 2º Os professores pedagogos e os de Arte deverão desenvolver suas atividades do ensino de música em sala de aula, mediante formação continuada, em consonância com o direcionamento previsto nas orientações Pedagógicas para o Ensino de Música.

Continua...

Continuação.

	Art. 3º O Ensino de Música nas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental será ministrado pelos professores pedagogos, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no ensino médio, pelos professores de Arte.
Resolução do CNE/CEB nº 5/09 e Parecer do CNE/CEB nº 20/09	Definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Destarte, foi acrescentado ao quadro o aparato legal que formaliza a atuação do professor na educação musical da educação básica, sobretudo no Distrito Federal e finalizamos o quadro incluindo a legislação da etapa da educação infantil, para corroborar e dar base legal às concepções acerca dessa etapa da educação básica para as reflexões nesse trabalho.

Para além do disposto nos aparatos legais, retrataremos também a formação sob uma perspectiva que vislumbre a possibilidade ao alcance do propósito maior que venha ser a **transformação** por meio do ato inicial da tomada de consciência dos atores, da percepção e da atuação colaborativa, haja vista o caráter dialético desse trabalho.

2.1 Apresentando o elenco: o ator docente

O professor, esse ator que ensaia, desempenha papéis frente à sociedade espectadora exigente e algoz é definido por Vigotski como “o organizador e o diretor do meio educativo social, assim como parte desse meio, [...] e educador quando, distanciando-se, incita a atuação das poderosas forças do meio, as dirige e as obriga a servir à educação” (VIGOTSKI, 2003, p. 77). Porém o modelo de ensino impetrado pela hegemonia nem sempre favorece a uma tomada de consciência por parte desse ator acerca de sua posição no meio educativo, levando-o muitas vezes à condição de mero executor de planos e métodos.

Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor. O maior perigo ligado à psicologia do professor consiste precisamente no fato de que, em sua personalidade, esse segundo aspecto tende a predominar. Ele começa a se sentir no papel de instrumento da educação, no papel de um gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica (VIGOTSKI, 2003, p. 296).

SILVA (2011, p. 60) citando SILVA e TUNES afirma que o professor é o que ocupa a posição de autoridade na situação pedagógica - definida aqui como situação de ensino na sala de aula e, indaga qual a posição que esse professor, esse ator ocupa em relação às instâncias superiores relacionadas à hierarquia das instituições de ensino. Sua fala segue questionando se esse ator teria autonomia para determinar quais os conteúdos a serem trabalhados com sua turma, ou se poderia configurar sua sala de aula como lhe aprouvesse, ou mesmo opinar acerca dessa proposição. Segue ainda arguindo e questionando se a esse ator interessa por si próprio tomar as medidas cabíveis em relação à sua atuação na situação pedagógica.

A autora cita também Gil Villa ao afirmar que a legislação oferece possibilidades aos professores de interferirem de maneira livre na organização de seu trabalho, uma vez que representam um grupo de poder na estrutura de ensino, porém aponta que a legislação não é usada de forma voluntária (SILVA, 2013 p. 60). E ainda, que a autonomia do professor advinda de uma legislação causa estranhamento e supõe contradição nessa ação. Nesse discurso, a autora diz que:

Muitas vezes o professor é um mero executor de planos elaborados por agentes externos à situação pedagógica que sequer estão em contato com as turmas às quais estão dirigindo seus planos de ação. [...] sendo o professor um dos atores dessa situação, possuidor da autoridade em relação ao saber e responsável pela mesma, não deveria ser a ele dirigida a prerrogativa de planejar como deve ser a sua disciplina em termos de quais conteúdos abordar, de como organizar a sala de aula e os objetivos de ensino? (SILVA, 2013, p. 61).

Voltando ao ponto que sugere dúvida quanto ao interesse desse professor de por si próprio tomar as medidas cabíveis em relação à sua atuação na situação pedagógica, muitas vezes encontramos o professor como o ator subjugado pela escravidão aos **roteiros legislativos** engessados que lhe é imposta e, complementando com o que fala Boëtie (2009, p. 36), [...] sem nem mesmo ter visto sequer a sombra da liberdade e, portanto não sabe como é mal ser escravo e [...] “com a perda da liberdade, perde-se imediatamente a valentia. As pessoas escravizadas não mostram no combate qualquer ousadia ou intrepidez” (2009, p. 42). A essa condição Freire (2014b, p. 46) chama de opressão, dada pela prescrição que implica a imposição de uma consciência à outra.

A liberdade, afirma Freire (2014b) “que é uma conquista e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz”

(FREIRE, 2014b, p. 46). Continuando acerca da relação oprimido e opressor, dominado e dominante, Freire nos diz que:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 2014b, p. 47).

Esse professor oprimido aludido por Freire (2014b, p. 48) sofre de uma inquietante dualidade, travando em si uma luta para: ser ele mesmo ou ser duplo, se desalienar ou manter-se na alienação, seguir prescrições ou ter opções, ser espectador ou ator. Esse, segundo o autor, é o trágico dilema do oprimido e acrescentamos que, sendo ator deverá optar por ser **coadjuvante** ou **protagonista**, como apresentado nesse trabalho. Ainda afirma o autor (2014a, p.111) que, “a liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma determinada padronização de fórmulas, de maneiras de ser em relação às quais somos avaliados. [...] um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente [...] a posição de quem entende e vive a história como *determinismo* e não como *possibilidade*”. Somente com a superação da contradição opressor e oprimido haverá a libertação desse professor, ressalta (FREIRE, 2014a, p. 112, *itálico do autor*).

Sendo o professor escolhido como o ator para comunicar esse espetáculo, observamos que em sua atuação, sendo parte do meio social como aludiu Vigotski anteriormente, corrobora a ideia de Freire (2014a, p. 25-26) quando afirma que sua ação docente está imbricada à discente, posto que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa”. No entanto, não cabe o que define Freire (2014a, p. 39-46) **qualquer docência** nessa atuação, fazendo-se também necessário desenvolver uma criticidade em relação ao binômio docência-discência, ou melhor, “dodiscência”, cunhado por Freire (2014a, p. 30). Aqui está implicada a questão da curiosidade que tem seus dois aspectos: a ingênua e a epistemológica.

A curiosidade epistemológica leva o educador a uma condição de problematizador, ou seja, aquele que reflete criticamente a sua prática docente, elevando-a a condição de práxis que é “reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2014b, p. 52). Aqui **não** caberia o que Freire denominou de educação bancária onde os depósitos de saberes do professor que se julga sábio submete autoritariamente e alienantemente o educando ao erro epistemológico.

A perspectiva histórico-cultural afirma que o professor deverá se instrumentalizar, ser cientificamente formado e aprender muito para atuar mediante a crescente complexidade de tarefas que dele são exigidas. Se antes lhe era exigido apenas o conhecimento de sua matéria, “hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho” (VIGOTSKI, 2003, p. 300). No entanto deverá esse professor ter em conta que a criança com a qual vai trabalhar não é uma folha de papel em branco, mas uma folha repleta das marcas da experiência. (2003, p. 53). Experiência essa que segundo Vigotski faz parte do processo educativo, exigindo um contato estreito com a vida e,

Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca. A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

Vigotski (2003, p. 78) nos fala também do processo educativo, onde não devemos anular a atividade do aluno ou do professor atribuindo tudo à atividade do ambiente, uma vez que até mesmo coisas inanimadas podem participar desse processo se, ao serem incorporadas ao processo se tornarem participantes e adquirirem um papel educativo. Por isso, continua o autor, o professor desempenha um papel ativo no processo educativo, trabalhando os elementos do meio para que estes realizem o objetivo estabelecido. Esse processo constitui-se de percursos altos e baixos na “trilateralidade” ativa entre o aluno, o professor e o meio existente entre ele.

Acerca da prática desse ator, estaria ele em sua docência, consciente de seu papel nesse espetáculo ou apenas reproduzindo uma prática explicadora? **O professor explicador está a serviço do embrutecimento e não estabelece a relação dialógica que tece a emancipação e autonomia no binômio educador-educando e educando-educador**, não propiciando assim o surgimento da curiosidade epistemológica oriunda da problematização. Entende-se por embrutecimento quando da ação de instrução se confirma uma incapacidade pela própria ação instrutiva, ou seja, há desigualdade e inferência de que, o que instrui sabe e o que é instruído não sabe nada, ignora.

Ao longo da história a profissão docente foi entendida como uma vocação, uma missão de quem portava o “dom” pessoal para o qual havia o professor nascido, cuja compensação da própria missão estaria acima da compensação financeira (RÊSES 2015, p. 48, grifo do autor). Tardif (2013, p. 123) traduz a docência como um processo de trabalho que

compreende diversos componentes, a saber: o objetivo do trabalho, o objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores e seu papel no processo de trabalho.

Destarte, o professor relacionará seu trabalho na escola com a vida, por meio do ensino, seja no âmbito da teoria, do trabalho ou da atividade prática social. “Dessa maneira, o trabalho pedagógico estará inevitavelmente unido ao vasto trabalho social do cientista ou do político, do economista ou do artista” (VIGOTSKI, 2003, p. 301).

Um fator ainda não aparente até o momento, mas que suscita reflexão é trazido por Leite (2008, p. 25-25) que considera primordial, antes de conhecer o papel do professor, conhecer o papel da escola e que, para construir a profissionalidade desse atuante docente é necessário refletir acerca dos saberes que ele deverá ter relacionados ao tipo de organização escolar que esse professor atua. Acerca da organização escolar, ou da escola em si, Illich (1985) nos mostra que “a escola é uma instituição baseada no axioma de que a aprendizagem é resultado de ensino” (ILLICH, 1985, p. 43), porém em seguida esclarece que a maioria dos conhecimentos que temos adquirimos fora da escola e que ela se tornou fonte de emprego para seus professores [...] e que tais instituições transformam os professores em guardião, pregador e terapeuta, em sua função quanto à sua atuação.

Os aspectos observados até aqui trazem uma ideia de como pode ser a atuação desse **ator** que entrará em cena e desempenhará o papel de educador musical no palco da educação infantil e das situações às quais estará exposto e às quais é convidado a refletir a fim de cumprir com o que, citado anteriormente por Tardif (2013), seriam seus objetivos para com seus objetos, por meio de sua prática educativa.

2.2 Do fosso ao palco: a atuação na educação infantil

Partindo do que foi escrito até o presente momento, chegaremos um pouco mais próximo desses atores que não são os especialistas em música ou os peritos em leis, mas os que entendem, de fato da atuação no palco desse espetáculo.

O fosso, parte integrante de um teatro é um espaço que se localiza entre o palco e a plateia, em um plano mais baixo. Nele ocorrem os apoios do desenvolvimento do espetáculo, como por exemplo, a execução da música, as atividades de contrarregra, de direção, enfim de auxílio no que é apresentado como, por exemplo, em uma ópera, um ballet ou uma peça teatral. Embora de grande importância para o bom andamento do que se apresenta no palco, estão seus apoiadores sempre em plano menor quanto a sua visibilidade que é quase nula na maioria dos espetáculos que presenciamos. A percepção desse fosso ocorre quando temos

uma visão ampliada de cima, ou quando nos aproximamos sobremaneira desse palco. Nem sempre o distinguiremos se olharmos o **palco** apenas por uma dimensão, seja ele no prédio do teatro, seja ele como aqui descrito, a educação infantil.

No entanto, uma possibilidade interessante de apresentação quando não há o fosso nos teatros é a movimentação do apoio técnico e dos músicos no próprio palco. Seu plano de atuação passa de nível quase subterrâneo ao mesmo plano que os atores e muitos profissionais desse apoio se incorporam ao espetáculo, tornando-se atuantes diretos e visíveis no palco, mesmo que em princípio sua participação se mantenha somente como apoio.

Na Educação infantil, palco dessa atuação, se encontram também os profissionais que auxiliam o pedagogo, que educam as crianças juntamente com ele, inclusive com suas funções e papéis bem definidos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013). No sentido de estar no fosso, o próprio pedagogo atuante na educação infantil muitas vezes se depara com uma invisibilidade de seu trabalho, sobretudo pela posição que outrora ocupava a educação infantil na educação básica antes de se tornar sua primeira etapa de ensino, surgindo como política assistencialista em creches, cujo objetivo seria a priori guardar as crianças enquanto suas mães iam ao trabalho. Outro fator de manter esses atores no fosso, talvez resida no entendimento que se teve e manteve por muito tempo acerca da profissão docente como sendo uma missão ou por ter sido considerada vocação das mulheres. Rêses (2015) apontando o início do percurso da profissionalização da docência, na década de 40, diz que:

“A promulgação da *Lei Orgânica do Ensino Normal* (Decreto Lei nº 8.530 de 1946) determinou que fosse obrigatório aos estabelecimentos de ensino cobrar registro profissional do professor. [...]. O magistério ser considerado uma das atividades extradomésticas que a ideologia patriarcal aceitou sempre entre as adequadas para mulheres, vendo-a em grande parte como uma ocupação transitória. Uma preparação para o casamento” (RÊSES, 2015, p. 5, grifo e itálico do autor).

A partir de mudanças na sociedade e nas concepções de educação, do profissional da educação e de criança, essa realidade também mudou e assim corrobora Freire ao proferir que o homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber (FREIRE, 2013, p. 58).

No âmbito desse palco, a educação infantil na rede pública de ensino do Distrito Federal, seus atuantes são divididos entre o pedagogo, eleito nesse trabalho, como um dos **atores** e os monitores que geralmente atuam nas creches, compreendidas também como locais de oferta da educação infantil. Os monitores, juntamente com todos os segmentos da educação

infantil, desenvolvem também um papel muito importante no desenvolvimento da educação e cuidados voltados aos pequenos, porém nos deteremos nesse momento ao papel do pedagogo.

Conforme as DCNEB (BRASIL, 2013, p. 89) o educar e o cuidar tornaram-se atividades integrantes e basilares da ação docente na educação infantil se estendendo às outras etapas e modalidades de educação. De acordo com Oliveira (2011, p. 73) “o aprendizado de papéis envolve a apropriação de condutas relacionadas e tornadas significativas em uma determinada situação”, corroborando assim a importância da relação cuidar-educar, bem como das estabelecidas entre a criança e seus educadores.

Gonçalves (2010, p. 175) afirma que na relação professor-aluno supõe-se a participação ativa de ambas as partes, envolvendo acordos e desacordos. Destaca que nesse embate a criança constrói sua visão de mundo e que, desde que nasce vem formando sentimentos, interpretações e valores que se confrontam com os significados que circulam pela escola.

Observado esse fosso como a condição sócio-política do educador infantil, constituída ao longo da história e estabelecendo o foco no pedagogo por suas atribuições legais perante sua turma, sobretudo nas que implicam sua atuação enquanto educador musical prevista pela Portaria nº 125/13 que, conforme o demonstrado anteriormente no quadro 4 veremos qual seria o papel do pedagogo na educação musical com crianças.

2.2.1 Assumindo seu lugar no palco

Dentro do espetáculo aludido, vimos como a educação musical veio se desenvolvendo ao longo da história da educação brasileira, sobretudo enfatizando o tratamento dado a essa temática na educação com crianças. Nesse sentido, cabe observar que o pedagogo que trabalha na educação infantil tem por vezes resistido a desenvolver atividades nesse contexto, por não acreditar em sua possibilidade para tal, devido uma crença de uma representação do que seja a música a ser ensinada, atrelada a um determinado tipo de música, a erudita ou a um determinado tipo de fazer musical, a execução de instrumentos musicais, como descrito nas páginas iniciais desse trabalho, o que torna a música o centro da questão educativa.

Porém, contraditoriamente, paradoxalmente a essa afirmação vemos que o pedagogo faz música mesmo estando muitas vezes no fosso do teatro dos saberes, mas não reconhece esse fazer e essa falta de reconhecimento leva-o a incessantes buscas por formação para sua atuação. Acerca disso Martinez (2012) diz que:

Se o professor sente-se incapacitado para desenvolver a atividade musical, é importante pensar no caminho que este profissional precisa trilhar para buscar tal conhecimento, para mudar o panorama em que ele se encontra, pois apenas tendo a iniciativa de vivenciar a música de forma expressiva e autêntica, poderá proporcionar tal experiência a seus alunos. (MARTINEZ, 2012 p. 39).

O evidenciado por Martinez (2012) remete o pedagogo à condição de **coadjuvante** na educação musical com seus estudantes e o torna dependente do especialista em música por terem a música como o centro ação docente na educação musical com as crianças, no entanto o centro de toda ação docente com crianças é a própria criança, como vimos nas Diretrizes Curriculares, portarias, resoluções para a educação infantil, independentemente de conteúdo ou eixo de experiência.

Como falávamos anteriormente os professores, incluindo os pedagogos que atuam na educação infantil do Distrito Federal foram ouvidos acerca de suas reivindicações quanto à implementação do ensino de música na educação básica, em consulta feita nas plenárias regionais para a reformulação do Currículo da Educação Básica. Acerca disso, Santos (2015) afirma que:

Durante a plenária regional do currículo da educação infantil, onde apesar das argumentações sobre o papel do professor tendo “o pressuposto de que todos que trabalham nessas instituições participam e promovem as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças” (CURRÍCULO, 2013, p. 9), a maioria dos presentes reivindicou que o trabalho com música seja realizado por um especialista (SANTOS, 2015, p. 136, grifo da autora).

Ouvir o professor, sobretudo o pedagogo observar e pontuar suas inquietações constituiu um ato histórico e válido como já mencionado no próprio Currículo em Movimento acerca das plenárias regionais (DISTRITO FEDERAL, 2014), porém apenas elencar algumas sugestões de atividades no corpo do currículo mesmo que a maioria tenha sido sugerida pelos próprios pedagogos, sem lhes dar as possibilidades de experimentar e discutir mais profundamente as bases teórico-filosóficas conceituais sobre as quais essas atividades foram alicerçadas lhes daria condições que lhes permitissem sair da condição de coadjuvantes?

Cabe aqui lembrarmos que o currículo é percebido como um roteiro, uma prescrição e até mesmo sob a alcunha de “Papuda Pedagógica”, como nos foi dado a perceber ao longo desse trabalho, ou seja, talvez não seja somente pelo que foi escrito no currículo ou outro roteiro esboçado nos bastidores do espetáculo que será garantida uma ação docente ou prática educativa protagonista.

Disponibilizar oportunidades aos pedagogos do acesso às suas próprias possibilidades musicais e criar condições para que eles tomem consciência de sua musicalidade por meio da experiência, poderia viabilizar sua emancipação e protagonismo, em sua prática com as crianças da educação infantil. Ramalho et al (2015) comentam, partindo de uma experiência com pedagogos na educação musical com crianças, que:

O protagonismo do professor, que aos poucos tomou consciência de suas possibilidades, configurou-se em dinâmica relacional com suas crianças e a partir da oportunidade dada a elas de serem autônomas em seu desenvolvimento, passaram a criar e a se expressar musicalmente com liberdade (RAMALHO, 2015. p.2).

Nessa perspectiva o pedagogo proporcionaria mediante uma **ação colaborativa**, condições às crianças de criarem e se expressarem musicalmente, por meio de atividades musicais intencionalmente elaboradas, conhecendo o objetivo de ação proposta, com o intuito de favorecer uma educação musical plena de possibilidades, saindo assim esse docente do fosso do teatro e, tomando parte nesse espetáculo vislumbraria a possibilidade de atuar também como protagonista nesse palco. Vigotski (2003) nos fala que devemos conhecer o objetivo de cada ação do processo educativo e saber para que estudamos tal ou qual material.

[...], um momento decisivo no processo educativo é o conhecimento do objetivo de cada ação, saber para que se estuda determinado material, e esse fim último, através da orientação prévia, exerce a ação orientadora mais importante no processo educativo. O valor pedagógico da expectativa não se resume apenas a preparar o terreno para a percepção de novos conhecimentos, mas abrange muito mais que isso, ou seja, elaborar a direção correta que será comunicada à reação recém-surgida (VIGOTSKI, 2003, p. 135).

A esse palco, para o exercício da ação colaborativa com os pedagogos convidamos **outros atores** que foram elencados a fim de fazerem a interlocução da educação musical sob a perspectiva do trabalho com crianças, pretendida na parceria estabelecida entre a rede pública de ensino do Distrito Federal e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília FE/UnB. Apresentamos então, os propagadores das discussões e estudos oriundos do curso de extensão em educação musical promovido pela FE/UnB, a equipe das Oficinas Pedagógicas.

A equipe das oficinas Pedagógicas a ser apresentada esteve constituída pelos membros participantes dessa pesquisa no ano de 2013, pois por se tratar de uma Coordenação Intermediária das Coordenações Regionais de Ensino, prevê rotatividade entre seus membros, constituídos por professores das diversas áreas de ensino da SEDF.

2.2.2 Os propagadores Sonoros – A equipe das Oficinas Pedagógicas

Os Propagadores sonoros

Ecoa aos ‘quatorze’ ventos
que um belo pássaro,
“en-cantador”

fizera seu ninho na história da educação pública do Distrito Federal, tecendo-o com cores de chita, com laços de fita, tinta, cola, madeira e cinzel; latinhas vazias, potinhos floridos e dobrando papel. Afeto e intelecto num só coração, histórias contadas, criadas, narradas, no palco²⁷, seu chão.

No seu voar pousou por aqui e por um tempo aninhou-se... A si mesmo se viu, se despiu, recriou-se. Como a **Fênix** que renovando seu ser, desconstruiu-se para voltar a nascer... Entre risos, cantos e choros, experimentou o reconhecimento de seu Ser sonoro, vivenciou e se entregou ao novo, ao saber. Voando de volta espalhou alegria, encantos, magia e fez o que pareceria insólito e inesperado, acontecer
(RAMALHO, 2015).

Criada em 1986, a partir de um projeto no Centro de Ensino Fundamental CEF 9 de Taguatinga chamado “Projeto Pré-Escolar” as Oficinas Pedagógicas se constituíram como uma equipe formada por professores da Educação pré-escolar das CRE de Ceilândia, Taguatinga e Brazlândia para a execução do projeto (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 81-82). À época, as Oficinas Pedagógicas atendiam somente aos professores da pré-escola interessados em confeccionar materiais pedagógicos de apoio ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares com as crianças. As informações que aqui serão apresentadas têm como principal fonte de pesquisa o documento “Cadernos Pedagógicos da EAPE, (DISTRITO FEDERAL, 2014)²⁸.

Nesse período na SEDF as escolas que ofertavam o ensino profissionalizante foram equipadas com maquinário²⁹ visando suprir as atividades de Práticas Industriais (PI) disciplina que à época compunha a Lei nº 5.692/71, no ápice da ideologia do Brasil-potência, com o regime militar instalado e que ocasionou a necessidade de realizar alterações na estrutura e funcionamento do sistema educacional, dando nova roupagem à pretensão liberal contida no texto da Lei nº4024/61 assumindo,

uma tendência tecnicista como referencial para a organização escolar brasileira. A nova orientação dada à educação representava a preocupação com o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e maximização

²⁷ Ibidem item 1.3.

²⁸ Disponível em: < issuu.com/eapegpav/docs/caderno_pedagogicos>. Acesso em 15 jul. 2015.

²⁹ Serras circulares, serras tico-tico, lixadeiras e furadeiras.

dos resultados e tinha como decorrência a adoção de um ideário que se configurava pela ênfase no aspecto quantitativo, nos meios e técnicas educacionais, na formação profissional e na educação do ensino as demandas da produção industrial (PELEGRINI E AZEVEDO, 2006).

Professores que utilizavam esse maquinário do Centro de Ensino Fundamental CEF 9 de Taguatinga na fabricação de materiais também recebiam orientação técnica e pedagógica por parte das equipes das oficinas Pedagógicas, bem como incentivo à pesquisa e à troca de experiência tanto quanto outros recursos disponíveis.

Nos anos seguintes algumas ações foram desenhando a estrutura e o histórico das Oficinas Pedagógicas ampliando assim o seu atendimento a partir do ano de 1987, quando passaram a participar também do grupo, professores das CRE de Sobradinho, Planaltina e do Plano Piloto/Cruzeiro. Nesse período as Oficinas Pedagógicas ofereceram o seu primeiro curso que, dentro de sua proposta de trabalho chamou-se “Faça você mesmo” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 82, grifo do autor). Esse curso teve a participação ampliada sob a forma de oficinas, abrangendo as CRE de Ceilândia, Brazlândia Planaltina e Plano Piloto. Nesse percurso as ações das Oficinas Pedagógicas foram se consolidando juntamente com o grupo, conforme organizamos no quadro cronológico a seguir:

Quadro 5 - Cronologia das ações desenvolvidas das Oficinas Pedagógicas.

Ano	Abrangência	Ações desenvolvidas
1986	CRE: Ceilândia, Taguatinga e Brazlândia.	Surgimento do “embrião” das Oficinas Pedagógicas, formado por professores da Educação Pré-Escolar das CRE de Ceilândia, Taguatinga e Brazlândia, partindo do “Projeto Pré-Escolar”, contando com a utilização da estrutura de maquinário das aulas de Práticas Industriais - PI ofertadas no CEF.
1987	CRE: Ceilândia, Brazlândia Planaltina e Plano Piloto.	Chegada de professores das CRE Sobradinho, Planaltina e do Plano Piloto/Cruzeiro e a realização do primeiro curso das Oficinas Pedagógicas, o “Faça você mesmo”, que posteriormente foi difundido em suas respectivas CRE.
1988	Ceilândia, Brazlândia Planaltina e Plano Piloto.	Participação na 1ª Mostra de Materiais de Ensino-aprendizagem – MEA, na Escola Normal de Brasília – ENB, objetivando a sensibilização dos educadores quanto à importância da utilização de material concreto em sala de aula.
1989	SEDF	Oficialização, sistematização e normatização do Projeto Oficinas Pedagógicas, por meio do documento “Orientação Pedagógica nº 08” .
1990	SEDF	Criação da Coordenação das Oficinas Pedagógicas – COP, iniciando-se como Setor de Materiais de Ensino e Aprendizagem – SMEA, vinculada ao Núcleo de Teleducação – NUTEL.
1994	SEDF	Revisão e atualização da Orientação Pedagógica nº 08.
2014-2015	SEDF	Instituição e funcionamento do Núcleo das Oficinas Pedagógicas – NOP.

A partir dessa atualização do documento que consolidou e normatizou as funções da equipe das Oficinas Pedagógicas em 1994, suas ações voltaram-se majoritariamente ao contexto **tecnicista de fabricação de material pedagógico**, dando apoio ao professor que quisesse confeccionar seu próprio material. De acordo com GDF (2014) no que está relatado em sua revista eletrônica, destacamos o que dispõe a introdução da Orientação Pedagógica nº 08 SEDF:

Os materiais de Ensino-aprendizagem – MEAS constituem recursos valiosos que o professor dispõe como apoio à operacionalização do Currículo de Educação Básica, proporcionando aos alunos uma educação voltada para o seu pleno desenvolvimento. Assim, para a implementação desses recursos pedagógicos, como apoio indispensável às diversas metodologias de ensino e, na tentativa de minimizar as atuais necessidades do sistema, implantaram-se as Oficinas Pedagógicas como alternativa que possibilitasse criar e ou reproduzir o seu próprio material de ensino-aprendizagem, de acordo com o conteúdo programático a ser desenvolvido. Caracteriza-se, portanto, a Oficina Pedagógica como espaço destinado à pesquisa, testagem e validação, bem como à confecção de materiais de ensino-aprendizagem sem o caráter de produção em larga escala. O atendimento destina-se, prioritariamente, ao professor que confecciona o seu próprio material, sob a orientação técnico-pedagógica da equipe da oficina, assegurando assim a adequada utilização de tais recursos (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 83).

As Oficinas Pedagógicas, a partir de então passaram a desenvolver atividades para além de sua função de confecção de materiais pedagógicos que visavam à abrangência de do binômio ensino-aprendizagem dentro dos pressupostos preconizados pelo Currículo de Educação Básica da SEDF. Destarte suas atividades propostas buscaram, além da prática e do tecnicismo uma reflexão e apoio de cunho teórico-filosófico, ou seja, suas atividades se voltaram à práxis que ocorre na ação e reflexão, se iluminando constante e mutuamente, conforme nos esclarece Freire, “na qual a prática, implicando a teoria da qual não se separa, implica também uma postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe [...] o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam” (FREIRE, 2013, p. 110).

Freire (2014a, p. 85) ressalta também a importância do exercício da curiosidade na prática educativo-crítica, pois “nele é convocada a imaginação, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. A curiosidade espontânea ou ingênua relaciona-se ao senso comum e segundo o autor deve dar lugar à curiosidade epistemológica, compreendida aqui como apontam Vasconcelos e Brito (2014) ao citar Freire.

A curiosidade científica sempre presente no processo educativo libertador, que inquieta a curiosidade ingênua e que, ao criticizar-se, aproxima-se, de forma metódica e rigorosa, do objeto cognoscível. É a curiosidade científica sempre presente no processo. É a atitude crítica que leva ao conhecimento e à mudança, que vai além da percepção inicial e simples do objeto a ser conhecido (VASCONCELOS e BRITO, 2014, p. 69).

Atualmente a equipe das Oficinas Pedagógicas, compreendidas entre equipes atuantes e oriundas de cada Coordenação Regional de Ensino da SEDF se encontra vinculado à Gerência de Planejamento e Execução da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - GEPLAEX/EAPE. Essa gerência tem como atribuições a responsabilidade de coordenar, acompanhar a avaliar as atividades propostas e executadas pelas Oficinas Pedagógicas de cada CRE, cabendo também a proposição de garantir o aperfeiçoamento e formação continuada dos professores que atuam nas Oficinas Pedagógicas, buscando a integração e unidade de ação entre todas as Oficinas Pedagógicas, conforme (DISTRITO FEDERAL, 2014). Para a execução dessas atribuições, a equipe mantém como estratégias, coordenações pedagógicas contínuas e periódicas onde trocam experiências e apresentam resultados de pesquisas.

Outra marca nos trabalhos realizados pelas Oficinas Pedagógicas, além da já citada confecção de jogos pedagógicos é a atividade de contação de histórias, bem como as brincadeiras e representações com vistas a instrumentalizar o professor auxiliando-o no processo educativo, por meio da articulação do conhecimento estudado com o conhecimento de mundo do estudante. Possibilita também a articulação com os conteúdos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014 p. 86).

Na dinâmica apresentada do percurso histórico das Oficinas Pedagógicas estão elencados os cursos ofertados aos professores da SEDF até os dias de hoje, além dos supracitados. São eles:

I. A Linguagem Musical na Educação Infantil e Anos Iniciais com vistas tanto ao desenvolvimento da musicalidade do professor que atua na Educação Infantil e nos Anos Iniciais quanto a contribuir para o aprimoramento de sua atuação e ampliação de significado de sua prática nessa temática estando por consequência respondendo à demanda oriunda da Lei 11.769/2008, quanto à de estudo e esclarecimentos solicitados pelos professores nas Plenárias Regionais do Currículo em Movimento.

Dentro da perspectiva da Diversidade preconizada pelo Currículo da SEDF,

[...] no curso, prioriza-se uma educação musical formadora e transformadora, que valorize os direitos humanos, com respeito à diversidade e à sua

expressão, proporcionando uma formação ao professor como ser musical: oportunizando a reflexão e a ampliação de suas vivências musicais, colaborando assim para o enriquecimento da prática docente (DISTRITO FEDERAL, 2014 p. 87).

Segundo os cadernos pedagógicos da EAPE (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 86-87) O curso “A Linguagem Musical na Educação Infantil e Anos Iniciais” é oferecido pelas Oficinas Pedagógicas em todas as Coordenações Regionais de Ensino - CRE em parceria com a CEINF tendo atendido desde o ano 2013, a mais de 800 professores.

II. A Correção da Distorção – Idade/Série – Rediscutindo Práticas Pedagógicas foi um curso proposto com vistas buscar metodologias que contribuam na práxis dos professores atuantes na Correção da Distorção Idade/Série - CDIS auxiliando-os nas questões da ação-reflexão-ação e da transformação. Oficinas diversas foram desenvolvidas nesse curso, que resultarão em uma mostra de trabalhos a Mostra do Festival Curtas na Escola. Como características gerais das Oficinas Pedagógicas, compreendem-se:

[...] estimular a pesquisa, a inovação, a utilização de recursos e as posturas pedagógicas mais criativas, flexíveis e humanizadas, bem como possibilitar a confecção de materiais pedagógicos, objetivando à contextualização dos conteúdos, à interdisciplinaridade e à transversalidade na operacionalização do Currículo em Movimento da Educação Básica são as características do grupo das Oficinas Pedagógicas da SEDF [...] (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 89).

Reuniões periódicas de coordenação pedagógica caracterizam-se pela intencionalidade da busca pela unidade entre concepções teórico-filosóficas e troca de experiências e vivências tanto para fins de estudos e organização do trabalho quanto para “afinar” a atuação nas CRE.

Esse grupo de **propagadores sonoros** que outrora ecoava sons de serras, furadeiras e marteladas bem ao gosto do compositor John Cage³⁰ entoa também aos ‘quatorze’ ventos no teatro do saber, cantigas e contos de confiança, de esperança, de possibilidades aos colegas professores, colaboradores e crianças.

³⁰ Disponível em: <<http://www.nws.edu/JohnCage/JohnCage.html>>. Acesso em: 01 maio 2015.

CAPÍTULO 3 – A ATUAÇÃO

No faz de conta, no palco, o corpo condensa a vivência das mais diversas imagens; incorpora propriedades de objetos, movimentos, pessoas. O corpo é um lugar de exercício e realização das ações imaginadas. A imaginação *toma corpo* no palco, *realiza-se* no corpo em cena. A ênfase é posta no *processo* de criação, que é, ao mesmo tempo, realização da atividade preñe de sentido, repleta de significação (VIGOTSKI, 2009a, p.98).

Após a apresentação dos atores que compõem o elenco desse trabalho, sua atuação será trazida nesse capítulo, nas dimensões da experiência ocorrida com educação musical, evidenciando as características da atuação coadjuvante e protagonista dos professores não especialistas, bem como da equipe das Oficinas Pedagógicas. Perpassaremos possíveis contradições contidas nesse binômio que aqui se remete à atuação educativa musical, na educação infantil. Antes de nos dirigirmos diretamente ao campo de atuação docente, serão apontados dois aspectos que se fazem presentes nos sistemas educacionais e que nem sempre trazem o viés educativo ou reflexivo demandado. Chamaremos de **ensaio** as formações que nos chegam muitas vezes em caráter obrigatório, engessado e bancário representando assim os repasses de conteúdos e as **dependências** que esses modelos **formativos formatadores** podem gerar no professor, impossibilitando-o de autodirigir sua atuação docente.

3.1 Ensaizando o roteiro: da escolarização da educação e a eterna dependência às formações

Foram observadas até aqui as funções do trabalho docente, suas bases legais, as particularidades históricas e sociais do pedagogo e as características do trabalho das Oficinas Pedagógicas, ambos como **atores** nesse espetáculo investigado. Seguimos questionando acerca de como se daria a reflexão com vistas à conscientização do pedagogo como um dos **atores** desse espetáculo pesquisado e seu papel na educação musical no contexto da educação infantil passando agora a um ponto desse percurso que está relacionado ao **roteiro** a ser desenvolvido no **palco**, por esses **atores**.

Como em uma obra artística teatral que contém os roteiros, falas, posturas, gestos e ações próprias da atuação e para o bom desempenho dos atores, há uma crença na necessidade de exaustivos ensaios, de repetições do conteúdo a ser falado, interpretado e assim se procede. No contexto desses **ensaios** encontraremos as propostas de cursos para cumprimento do **roteiro legal**, a mercantilização da educação e da educação musical como propostas milagrosas para o ator **dar conta do roteiro**, enfim uma série de elementos que permearam as

ações da SEDF no intento de responder às necessidades de seus pedagogos, demandadas a partir da Lei nº 11.769/2008 e seus desdobramentos.

Acerca da formação do professor, Ramalho et al (2014, p. 2) apoiada no pensamento de Tunes (2011) diz que “o modelo de educação presente no contexto educativo atual, principalmente no espaço escolar apresenta características que podem ser denominadas de escolarização” que, segundo Tunes “seria o controle dos modos de aprender do outro [...] e que o surgimento e a evolução da instituição escolar carrega o ideal do controle social da aprendizagem” ao que complementa Tunes, dizendo que “ter controle sobre alguma coisa é ter poder, domínio ou autoridade sobre ela, o que implica, portanto, o poder de definir por onde se caminha e aonde se chega” (TUNES, 2011, p. 9 e 10).

A escolarização segundo Ramalho (2014, p. 3) “não está presente apenas no modelo educativo de jovens, adultos e crianças, mas também, diz respeito a tudo o que envolve a formação dos profissionais de educação”, submetendo-os também a esse mesmo controle do aprendizado estando desse modo, a escolarização presente em tudo o que envolve e diz respeito à escola. Quanto a isso, Tunes (2011) afirma que “O ideal de controle social de aprendizagem requer a uniformização de caminhos e metas para o processo de aprender, submetendo-o ao processo de ensinar. É exatamente isso que se faz na escola, padroniza-se o ensino”. (TUNES, 2011, p, 9 e 10).

Refletindo acerca do que foi exposto nesse trabalho até o presente momento, observamos que esse formato de tentativa de controle do aprendizado do outro tem sua gênese nas esferas máximas de controle social, haja vista esses roteiros terem sido esboçados e elaborados desde os bastidores, como aludido nos capítulos anteriores. E trazendo essa sistematização ao campo da educação musical, sobretudo com os pedagogos vemos que a escolarização se faz presente partindo do pressuposto de que “a música é para poucos, para os que possuem talento e, que é necessário passar por uma escola especializada para o desenvolvimento da musicalidade”, conforme Ramalho et al (2014, p.3) ao referir-se ao que diz Pederiva que ainda esclarece mais, dizendo que:

O desenvolvimento histórico da atividade musical, inicia-se a institucionalização escolarizada da musicalidade, processo este ancorado em valores ideológicos e mercantilistas que limitam a expressão musical, domesticando e solapando as possibilidades musicais expressivas e criativas do homem (PEDERIVA, 2009, p. 4).

Isso nos remete às falas do pedagogo que não se sente capaz de desenvolver atividades musicais com seus estudantes, como já descrito à época da reformulação do currículo de

educação básica do Distrito Federal, bem como nos apontou Martinez (2012). No entanto observa-se que o ser humano é um ser musical, como afirma Pederiva (2011) e também é um ser que busca aprender. Assim, o ser humano sendo musical e que busca aprender, também como docentes e discentes, o serão.

Entretanto, afirma Ramalho (2014, p. 3) “ambos precisam ser **criadores dos caminhos percorridos** em suas próprias práticas educativas demandando um exercício constante de autonomia, liberdade e emancipação”, haja vista o que nos diz Paulo Freire ao afirmar que “*aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada*” (FREIRE, 2014a, p. 68, *itálico do autor*). Prestes (2012) nos traz uma reflexão acerca do conceito de aprendizagem com o qual nos familiarizamos no contexto da educação que compreende ao esquema binominal de estímulo e resposta, envolvendo uma resposta do sujeito passivo a uma influência externa.

Para além desse conceito, a autora elucida que em diversas obras de Vigotski, encontra-se o termo *obutchenie* traduzido como ensino ou aprendizagem, como também os dois termos são encontrados juntos, porém na realidade o autor se refere ao processo simultâneo de “instrução”, “estudo” e “aprender por si mesmo” (PRESTES, 2012, p. 219). A autora afirma que para Vigotski *obutchenie* é uma atividade que gera desenvolvimento, ou seja, uma **atividade guia**, estando à frente e não o contrário vindo depois como consequência da aprendizagem como definem as teorias de aprendizagem que a tem enquanto processo psicológico próprio do sujeito.

Outro aspecto observado nesse espetáculo desde a promulgação da lei da obrigatoriedade da música nas escolas foi o surgimento de programas com o objetivo de formar o professor para ensinar música na escola de educação básica, de variados formatos e tecnologias abrangendo desde livros e apostilas até *softwares* ou oficinas e cursos de repasse de conteúdo. Alguns foram oferecidos à SEDF como supridores das demandas da lei da música na escola. A partir de então a mercantilização da educação musical se fez presente visivelmente após a Lei 11.769/2008, tanto na oferta de cursos das modalidades virtual ou presencial, quanto de kits de instrumentos musicais e/ou cartilhas constando o passo-a-passo de sua utilização, havendo assim um aquecimento na relação de consumo desses materiais.

Embora esse recorte não seja pretendido de ser aprofundado por esse trabalho, como parte concreta da visão de educação musical que tem sido propagada, não poderíamos nos furtar de sinalizar essa relação com o mercado, até mesmo porque na perspectiva metodológica materialista a visão ampliada de um fenômeno implica em observar não somente sua aparência, mas também sua essência aplicadas às relações sociais. Já foi citado,

Illich (1985, p. 54) fala da mercantilização da educação como fator de interesses econômicos e que muitas vezes se esconde nas ofertas de cursos com vistas a suprir o mercado de trabalho. Em uma realidade abrangente como a da SEDF, isso implicaria diretamente no orçamento dedicado à educação pública e, sendo assim que medidas tomar para tornar o pedagogo protagonista em sua ação pedagógico musical?

3.2 A eterna dependência às formações

Como medida tomada pela SEDF acerca da instrumentalização de seus professores para a prática docente musical, observamos no decorrer desse trajeto que desde medidas legais a propostas de parcerias formaram um projeto da rede pública em torno dessa questão e, sendo atribuição das secretarias de educação cumprir com a formação continuada de seus professores, observamos que para além dessa prerrogativa encontramos esses atores muitas vezes subjugados por esses programas de capacitação no tocante às suas possibilidades, pela ideia de não estarem capacitados para a sua tarefa educativa.

Ao observarmos o que diz Freire acerca de nosso inacabamento como seres humanos que somos, tomaremos consciência de que não estamos prontos, de fato. Portanto, seria redundante impor a ideia da necessidade de formação constante do professor uma vez que a busca pelo saber e aprender é inerente ao humano, como já citado. Então, a quem serviria essa dinâmica já evidenciada por Rancière (2013) que pressupõe que há alguém que sabe alguma coisa e vai ensinar essa coisa ao outro que a ignora?

Tendo em vista a relação educativa estabelecida no contexto da formação continuada imbricados nela o que Paulo Freire definiu como *didascência* e sob a perspectiva de uma práxis educativa e revolucionária (FREIRE, 2014a, p. 30) Arendt adverte que “aqueles que se propõem educar adultos, o que realmente pretendem é agir como seus guardiões e afastá-los da atividade política” (ARENDR, 1957, p. 26). Portanto, há que refletir acerca das formações continuadas e as variáveis às quais estão expondo os pedagogos.

Em pesquisa realizada com professores egressos do curso de pedagogia, em uma faculdade de educação, Lobato conclui que:

A formação docente tem o desafio de construir saberes e, dentre eles os pedagógico-musicais, que incluem os saberes disciplinares em música, assim como mudar as concepções anteriores dos futuros professores em relação a essa área, consolidadas durante tantos anos de socialização na escola e fora dela (LOBATO, 2007 p. 105).

Linhares e Silva (2003) abordando a legislação que prevê a formação dos professores da educação básica relatam as dificuldades encontradas, sobretudo no âmbito das formações iniciais e instituições de aprendizagem e ensino, evidenciando o engessamento contido, bem como o isolamento do campo educacional nas propostas dessas formações e completa que:

[...] os textos legais, a que nos referimos recentemente, tem reservado à escola e aos professores um território amuralhado, separando-o das outras dimensões sociais e históricas, inviabilizando qualquer crítica aos rumos da civilização, desconsiderando as perplexidades que tencionam as esferas da produção econômica, cultural, política e ética, das quais, sem dúvida alguma, interdependemos em nossas configurações educacionais (LINHARES e SILVA, 2003, p. 59).

Seguem os autores falando acerca das questões a serem enfrentadas nas formações de professores, destacando pontos no campo institucional. Esses campos vão desde a segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica, passando pelo já comentado isolamento das escolas de formação, indo ao distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino e da educação básica. Chegando ao ponto do campo curricular, os autores enfatizam a desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação, onde ele nem sempre é considerado no momento do planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas (LINHARES e SILVA, 2003, p. 89-92). Acerca do tratamento inadequado dado aos conteúdos pelas formações aos professores, Linhares e Silva acrescentam que:

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo* - ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo* -, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica (LINHARES e SILVA, 2003, p. 93).

Arendt explicita que se pretende é compelir o professor ao exercício de uma atividade de constante aprendizagem, desconsiderando que o professor domine a sua disciplina, para que:

[...] ele não transmita um “saber morto”, mas ao contrário, demonstre constantemente como se adquire esse saber. A intenção confessada não é a de ensinar um saber, mas a de inculcar um saber-fazer. O resultado é uma espécie de transformação das instituições de ensino em geral, em institutos profissionais (ARENDR, 1957, p. 34, grifo da autora).

Freire nos fala da capacitação técnica sendo a que deve ser “mais do que o treinamento, porque é a busca de conhecimento, é apropriação de procedimentos. Não pode nunca se reduzir ao adestramento, pois que a capacitação só se verifica no domínio do humano”. (FREIRE, 2013, p. 124). Para Imbernón é difícil desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professorado e perceber outras maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade. Segue o autor dizendo que:

A educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não (IMBERNÓN, 2009, p. 14).

Voltando essa discussão ao contexto da formação em educação musical, no currículo dos cursos de educação musical nas universidades encontramos, por exemplo, disciplinas diversas tais como nos traz Pederiva (2011, p. 80), “história da música, harmonia, contraponto, solfejo, ritmo, percepção, reconhecimento de estilos, canto coral, prática de orquestra (os mais adiantados), entre outras”. Nesse contexto encontramos a teoria musical ensinada separada da prática instrumental, de maneira mecanicista, descaracterizando a humanização da pessoa, de sua musicalidade, levando-a ao patamar de peça de engrenagem, comenta a autora. O currículo da educação musical enfatiza a música da tradição europeia e, quem dita essas regras é o mercado e ainda, a formação se volta para o futuro, num sempre devir.

Pederiva alerta para a necessidade de desescolarizar a educação musical, de abrir mãos das hierarquias impostas pelos modelos educativos vigentes, dos currículos e da padronização e assim, “praticar conhecendo e conhecer praticando aqui e agora” (PEDERIVA, 2011, p. 81) e que há necessidade de abertura da escola para todos os espaços disponíveis fora de seus muros, com os quais se possam compartilhar práticas e conhecimentos, sobretudo musicais.

A experiência da atividade musical em outras realidades, vivida sob formas diversas, isenta de finalidades espúrias, sem imposições de qualquer ordem é a base da educação musical. É assim que acontece na vida. A arte imita a vida. Por que a escola não faz o mesmo? (PEDERIVA, 2011, p. 83).

Com base no exposto, as formações musicais geralmente exigidas ou sugeridas pelos roteiristas e até mesmo por alguns atores com finalidade de cumprir repetidamente com os conteúdos estabelecidos nos currículos, contém a forma programada de repasse dos conteúdos

sob a perspectiva não-dialógica ou bancária, como advertiu Freire (2014b, p. 59) que abrange também a prescrição de modelos repetitivos, levando o pedagogo a proferir em sua atuação a “macaquices” imitativas como nos mostrou Vigotski (2009b).

Isso posto o que nortearia a exigência de especialistas para o trabalho com música na educação infantil seria a crença no treinamento para uma determinada tradição musical, o cumprimento do roteiro curricular gradeado como uma prisão para o pedagogo e a falta de crença em suas possibilidades de protagonizar sua atuação, como afirma também Martinez (2012).

Zitkoski (2010) nos diz acerca do que discorre Paulo Freire, que “o caminho que a maior parte da população mundial deve buscar construir, portanto, é o fortalecimento da resistência contra o projeto político dominante e a articulação de movimentos sociais mais amplos, de âmbito internacional [...]” (2010, p. 44). Vasconcelos e Brito, também comentando acerca do pensamento freireano dizem que o autor nos adverte acerca dos especialismos estreitos, “sobre os riscos de profissionais que se voltam apenas para suas áreas de atuação, esquecendo-se de que todos estão inseridos em uma realidade e que todos têm sua devida importância” (VASCONCELOS e BRITO, 2014, p. 105).

Como visto anteriormente, no item 2.1 dessa pesquisa, a perspectiva histórico-cultural orienta que haja a formação do professor para que ele ao aprender, atue melhor mediante a crescente complexidade de tarefas que dele são exigidas, ao que Freire corrobora quando afirma acerca da necessidade da curiosidade epistemológica para o bom trabalho docente. Os questionamentos aqui levantados referem-se aos modelos bancário e engessador de formação do professor, comumente encontrados como fórmulas mágicas para sua atuação.

Vigotski (2003, p. 238) nos conta uma experiência ocorrida no campo da arte musical nas escolas da Rússia pré-revolucionária, com experiências infrutíferas e maciças de ensinar música a todas as crianças, onde o trabalho empreendido resultou no mais vergonhoso fracasso, frente ao enorme esforço de dominar a técnica do piano. Ressalta ainda o autor, que:

No tocante às influências pedagógicas gerais, esse ensino foi pernicioso e prejudicial, porque quase em nenhuma parte e em nenhum caso esteve ligado ao interesse imediato da criança, e sempre foi realizado em função de certos interesses estranhos, na maioria das vezes para subordinar a criança aos interesses do meio que a rodeava e para refratar na mente infantil as mais sórdidas e triviais idéias cotidianas do ambiente (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

O projeto de ensino acima relatado apresenta elementos que o inclui no campo da educação musical, como um processo engessador da expressão artística e alheia aos interesses

das crianças, onde a arte musical não ganhou nem adquiriu nada e, “além disso, a simples educação da apreensão, compreensão e vivência da música nunca, em parte alguma, foi tão baixa, conforme” (VIGOTSKI, 2003, p.238). O autor nos diz ainda, que:

Por isso o ensino profissional da técnica de cada arte, como problema da instrução geral e da educação, tem de ser implantado dentro de certos contextos e deve se reduzir ao mínimo fundamental, concordando com outras duas linhas da educação estética: primeiro, com a criatividade própria da criança; segundo, com a cultura de suas percepções artísticas. Só é útil o ensino da técnica que *vai além dessa técnica* e ensina aptidões criativas: criar ou apreender (VIGOTSKI, 2003, p. 238 – itálico do autor).

Destacamos no quadro 6, alguns elementos que caracterizam o modelo escolarizado da educação e da educação musical, inspirados em Tunes (2011, p. 9 – 12) Pederiva (2011, p. 71 - 83).

Quadro 6 - Características da escolarização.

Características da Escolarização
Representa o ideal do controle social da aprendizagem.
Regulamentação do ensino como forma de regular a aprendizagem, obtendo controle sobre ela.
Programação do professor para programar o aluno.
Ter controle para ter poder, definindo os pontos de partida e chegada, na aprendizagem, apresentando domínio e autoridade.
A regra máxima é uniformizar.
Padronização do ensino.
Currículo como instrumento de uniformização.
O professor é o centro do processo e atua como explicador. Educação bancária.
Ênfase nas dificuldades de aprendizado. Sucesso e fracasso escolar.
Padronização de pessoas e exclusão das que estão fora dos padrões e tem dificuldades de aprendizagem.
Categorização dos alunos.
O professor pode ser responsabilizado pelo não aprendizado do aluno.
Ênfase na formação continuada para sanar o problema que é visto como sendo, muitas das vezes, do professor.
Imagem especular da ação de aprender com a de ensinar.
A organização da escola é a organização das ações de ensino.
A Escolarização da Atividade Musical
Ênfase no ensino formal de música.
Foco voltado à música erudita.
Ênfase nas escolas de música especializadas como padrão normativo para a educação musical.
Educação musical com foco na leitura de partitura.
Certificação de aptidão e inaptidão.
Foco na mercantilização da música.
Foco na espetacularização da atividade musical.

Continua...

Continuação.

A técnica ocupa o lugar do humano.
A padronização rege a atividade.
A música é vista como produto.
Formação musical voltada ao futuro.

Pederiva (2011, p. 81) enfatiza que há que desescolarizar. Os ensaios dos roteiros prévios formatados, com vistas à reprodução mecanizada por parte dos atores no espetáculo da educação musical não possibilita condições de criação, compartilhamento, reconhecimento, tampouco, o desenvolvimento da musicalidade plena e autêntica, seja ela da criança ou do professor, que são os maiores envolvidos no contexto educativo, sobretudo da educação infantil.

Diante da necessidade de desescolarizar a atividade musical, com vistas ao desenvolvimento da musicalidade de cada participante do contexto educativo em quaisquer relações sociais nas quais estejam, porém, sobretudo no palco de atuação do ator docente eleito nesse trabalho, algumas características de uma educação não escolarizada inspiradas em Illich (1985), Rancière (2013), Pederiva (2011, p. 71-83) serão observadas no quadro seguinte.

Quadro 7 - Características da Desescolarização.

Características da Desescolarização
Aprender depende de uma vontade pessoal.
Há escolha do que se pretende aprender, como aprender, quando aprender, com quem e por quanto tempo se queira aprender.
Aprendizado juntamente com o outro, dado o caráter social da aprendizagem.
Cada pessoa tem consigo a possibilidade de aprender.
Imprevisibilidade.
Ausência de controle do aprendizado do outro.
O Professor como colaborador das atividades e não como o centro delas.
Foco nas possibilidades das pessoas. Abertura ao inesperado.
Reconhecimento das vivências dos alunos e professores.
Não há padronização de aprendizado, cada um aprende diferente.
A aprendizagem como fenômeno singular.
Há intencionalidade do professor frente ao desenvolvimento do aluno.
O professor é o organizador do ambiente educativo.
A Desescolarização da Atividade Musical
A atividade musical sem finalidade de espetacularização.
Atividade musical como atividade cotidiana, como todas as outras atividades humanas.
Valorização das experiências musicais de todos os envolvidos no processo.
Reconhecimento de que todos somos seres musicais.
Queda do mito do talento para poucos.

Continua...

Continuação.

Unidade entre a prática e a teoria, o aprendizado ocorrendo em unidade, na atividade musical fundamentada.
Compartilhamento de experiências e vivências musicais.
Enfoque nas possibilidades musicais de todas as pessoas.
Troca de experiências musicais.
Ênfase na escuta intencional dos sons pesquisados, percebidos e organizados musicalmente.
Desinstitucionalização das atividades musicais valorizando as diferentes formas de expressão da musicalidade nas diversas culturas.
Foco no processo e não no produto.
A música como arte possibilitando a expressão e criação para além da imitação e repetição.
Há intencionalidade do professor frente ao desenvolvimento da musicalidade do aluno.
O professor é o organizador do ambiente educativo musical e não o centro do processo.

Observadas as premissas de uma educação musical voltada ao desenvolvimento da musicalidade e não como reprodução mecanizada ou com vistas à escolarização ou ao bancarismo aludido por Freire, observamos também, dialeticamente o viés reducionista da escolarização que iguala o ato educativo “a um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber”. Por outro lado, em uma nova síntese, esse espaço educativo pode estabelecer comunicação e diálogo, “na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2013, p. 91).

Acerca dos processos educativos com música, Pacheco (2014) expressa que esses processos devem estar para além da música e, sendo espaços de criação permeiem e comuniquem também os processos educacionais e, completa que:

A musicalização através de flauta doce, o coral infantil, as doutrinas salvacionistas (apreciação, composição e performance), técnica vocal, estágios de desenvolvimento musical lúdico, repertório, práticas educativas, percussão corporal, escrita musical, construção de instrumentos musicais com materiais alternativos, objetivos (geral e específico), planos de aula, grade curricular, ementas, conteúdos, didáticas. São traços que alimentam o campo da educação musical, na medida que alimentam o desejo de problematizá-la (PACHECO, 2014, p. 73).

Cabe aqui o mesmo alerta de Freire acerca do ativismo prático na educação, bem como o que Pistrak (2011, p.20) afirma acerca da relação social estabelecida pela prática pedagógica e que “antes de falar sobre métodos de ensino específicos de uma disciplina qualquer, é preciso em primeiríssimo lugar demonstrar por que ela é necessária”. Pequeno e Barros (2015) afirmam ainda que:

Na educação musical, por exemplo, não é suficiente abrir espaço para um repertório de interesse do aluno, deslocado do que é proposto enquanto

metodologia de ensino. É necessário que o processo educativo promova uma unidade entre as experiências de todos os participantes, professores e alunos, e da intencionalidade pedagógica com a qual o espaço social foi organizado (PEQUENO; BARROS, 2015, p. 56).

O empenho na produção desse espetáculo o vende como uma das maiores maravilhas criadas no mundo educativo. Não resta a menor dúvida de que a música deva ter o seu local de destaque, de prestígio, ser amada, aceita e reconhecida como arte que é, porém 'cabe uma espiadinha' no que pontuou Debord desde o início desse diálogo ao que corrobora Boal ao afirmar que “mesmo quando preparam um espetáculo, os agentes dessa preparação são, eles mesmos, espetáculos, como atores antes de entrar em cena – a preparação do espetáculo já é espetacular” (BOAL, 2009, p. 142).

É necessário desalienar e isso só ocorrerá por meio da **conscientização**, inclusive **acerca de que música se está tratando nesse espetáculo. Pra que ela serve?** Voltando ao início de nossa inquietação, novamente perguntamos:

- Qual nossa concepção de música?
- Quais são as funções da música no ambiente educativo?
- Que tipo de música ensinar?
- Como implementar o ensino de música na sua modalidade de ensino?

Correa (2014, p. 172) corrobora nossas inquietações desse ser ou não ser da educação musical, sobretudo no referente à educação infantil, ao indagar se o docente “precisa tocar algum instrumento para trabalhar com música? Quais músicas? Que conhecimento musical construir com crianças pequenas? As músicas tem momento para entrar nos espaços/tempos da escola?” Seguindo essas indagações, a autora pontua as especificidades da educação de crianças pequenas.

Ao pensar em algumas questões preciso compreender que as crianças, aliás, também as crianças bem pequenas, que ingressam com meses de idade na escola da pequena infância, não compartimentam os conhecimentos que vão sendo internalizados por elas cotidianamente (CORREA, 2014, P. 172).

Com tantos questionamentos seria esse diálogo o que chamaríamos aqui carinhosamente de **Hamlet educativo musical**³¹? Ou seja, **o ser ou não ser da educação musical?** Então voltamos ao início onde trouxemos esse diálogo reflexivo para nos alertar e relembrar nesse momento, **as partes** desse **todo** até aqui desvelado.

³¹ Uma ilustração metafórica alusiva às questões existenciais na obra de Shakespeare.

O ator é convidado diariamente a pegar, comprar, xerocar, enfim a ter nas mãos atalhos dos roteiros desse espetáculo e ir ao palco a repeti-los na maioria das vezes, sem saber do que está falando, porém é incentivado à macaquice de Diderot (vide introdução) e assim calam-se os espectadores que criaram expectativas acerca do espetáculo dadas as proporções de sua divulgação inicial. **Porque os roteiros não saem dos bastidores e falam por si só?** Talvez a divulgação do espetáculo tenha sido demasiado promissora em detrimento da observação das múltiplas realidades culturais do País, ou quem sabe os roteiros de nosso **Hamlet educativo** que traz ao palco perguntas tão óbvias, singelas e basilares deva ser revisitado?

Será com esse propósito que os convidaremos a peregrinar um pouco mais conosco por esse grandioso teatro nesse capítulo, observando o ponto de chegada do trajeto anterior, que será aqui o nosso ponto de partida. Encontramos anteriormente uma realidade de **formatação das formações dos atores** para atuarem no contexto da educação musical no palco da educação infantil, no teatro da **educação básica**. Nossos convidados nos revelaram as modalidades desses ensaios, ou seja, nos quadros 1 e 2, como nos mostrou Martinez (2013) onde foram elencadas algumas características que conduziram e desvelaram a natureza do trabalho educativo com música, sobretudo com o docente de educação infantil.

Na atualidade alertamos acerca do aquecimento do mercado educacional musical, observando de maneira geral que são inúmeros chamados para cursos de musicalização infantil, música com copos, de chocalhos, de flautas, com *softwares*, para a inclusão excludente, enfim uma gama de programas ofertados a fim de promover a denominada educação musical na educação infantil sob a forma de atalhos do roteiro para o ator reproduzir e, assim satisfazer aos pagantes, aos caixeiros viajantes, aos roteiristas e aos ambulantes.

Como mencionado em vários pontos desse percurso a educação infantil no Distrito Federal propôs uma parceria com uma Cia. de arteiros brincantes, “contantes” e cantantes – a equipe das Oficinas Pedagógicas da SEDF, com o propósito primeiro de “formarem” os atores docentes em música a atuarem no palco da educação infantil. O ocorrido nessa parceria nos será regalado aqui, tendo em vista que em princípio, deveriam **receber os roteiros a serem propagados**, porém a parceria contou com a **participação de outra frente de trabalho** cuja abordagem não surgiu dos bastidores ou calabouços do teatro e sim veio de fora desse recinto, ou seja, surgiu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A parceria que deveria mostrar o **modelo do como fazer** desarmou essa retórica e lançou uma proposta de condução onde cada participante dentre os arteiros brincantes pegaria

a batuta da guia, a conduzir a busca pelos questionamentos oriundos de nosso *Hamlet educativo*.

Observaremos a seguir a atuação dos atores aqui apresentados, frente à proposta de educação musical discutida e vivenciada no curso de extensão da FE/UnB e, posteriormente no Curso promovido pelas Oficinas Pedagógicas da SEDF.

3.3 O Curso de Extensão em Educação Musical - Formação de Professores em Educação Musical - Fundamentos da Linguagem Musical na Educação: o laboratório catártico dos atores

E veio assim:

Chegou com os pés no chão,
 Sujos da terra que nos humaniza,
 Respeitando e se achegando sem pretexto.
 Com as mãos calejadas do arado musical da vida e
 Das colheitas de *los Viñedos del texto*³².
 Ao descer de seu palco, por *Las obras Escogidas*³³
 do maestro dirigente que nos deu grande acolhida.
 Sendo assim nos convidou a entrar pelas vias
 da **Criação e Imaginação**,
 buscando a escuta
 dos sons nos
 pátios,
 na vida,
 no pulso,
 no samba,
 na matriz e,
 sobretudo,
 no coração.
 (RAMALHO, 2015).

Para além das prescrições e repetições de roteiros depositadas aos pedagogos, no início do ano de 2013 uma parceria entre a FE/UnB e a SEDF foi oferecida pela Professora Doutora Patrícia Pederiva à CEINF a fim de disponibilizar, como curso de extensão, 20 vagas em sua disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação – FLME. A Professora Doutora Edna Rodrigues Barroso coordenadora da Educação Infantil - CEINF da SEDF, à época, sugeriu que a equipe das Oficinas Pedagógicas participasse desse curso, com vistas à posterior “formação aos pedagogos” em suas respectivas CRE. A parceria estendeu-se

³² Alusivo à obra de Ivan Illich “*En el viñedo del texto*”, 1993.

³³ Ibidem às obras de Lev Semiónovich Vigotski.

também à EAPE, responsável pela oferta e acompanhamento do curso montado posteriormente pela equipe das Oficinas Pedagógicas.

O curso de extensão em educação musical que estava inserido na disciplina FLME teve suas atividades distribuídas juntamente com a disciplina, em dezesseis encontros, com a dinâmica de modo a compartilhar atividades práticas, fundamentando-as com pressupostos teórico-filosóficos musicais, da educação no âmbito geral, e da educação com crianças.

A extensão pretendida nesse curso de educação musical esteve para além de transmissão técnica ou mecanicista, tampouco como ideia de invasão cultural, entrega, doação, messianismo, manipulação etc., como nos alerta Freire (2013, p. 19 -20) acerca dos termos voltados às dimensões do campo associativo do **termo extensão**. Vale ressaltar que esses termos denotam uma concepção de extensão que **coisifica** o homem, negando-o como ser transformador do mundo e constituidor do conhecimento autêntico. Freire acrescenta ainda que, se levado o curso de extensão a algum desses termos, pode-se negar em seu contexto, “a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações” (2013, p. 20).

Segue a reflexão de Freire (2013, p. 21) ao relacionar o trabalho de extensão do agrônomo com os camponeses, afirmando que a possibilidade desse agrônomo ao educar os camponeses, educar-se e, que ao serem educados os camponeses também educariam esse agrônomo. Analogamente a essa realidade no campo, poderemos transportar ao âmbito do curso de extensão em educação musical essa contradição aos educadores-educandos e educando-educadores. Freire, acerca do trabalho de extensão de agrônomos no contexto rural nos diz que:

Não lhe cabe, portanto, de uma perspectiva realmente humanista, estender suas técnicas, entrega-las, prescreve-las; não lhe cabe persuadir nem fazer dos camponeses o papel em branco para sua propaganda.
Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de *comunicação*, não ao de *extensão* (FREIRE, 2013, p. 23 itálico do autor).

Trazendo novamente ao âmbito do curso de extensão em educação musical promovida pela FE/UnB, essa fala de Freire nos remete a elementos da perspectiva histórico-cultural pretendida nas bases do curso, onde o repasse e prescrição dos conceitos e técnicas musicais deram lugar ao diálogo, uma vez que a proposta de curso estava **calcada nos princípios da colaboração e compartilhamento de experiências**, tanto quanto nos elementos epistemológicos musicais, buscando que os cursistas estivessem em pé de igualdade com a professora e seus colaboradores, como veremos adiante.

Os encontros nesse curso de extensão em educação musical tiveram em sua organização intencional, atividades como pontos de partida dessa caminhada que, para além do previsto no planejamento **contou com a colaboração dialógica da troca de experiências entre os cursistas**, professora, colaboradores e monitores da disciplina. Portanto por mais que se pretendesse esquematizar os conteúdos o que comandava de fato a práxis do encontro seguinte eram as pautas levantadas pelas discussões e troca de experiências entre seus participantes no encontro anterior.

As aulas tiveram seu início no dia 04 de abril de 2013, na sala multiuso da FE/UnB, uma vez por semana, com quatro horas de duração cada e, em sua dinâmica estrutural, todas as atividades foram precedidas de um aquecimento trazido por voluntários da turma e seu corpo teórico-prático esteve constituído pelos pressupostos da desescolarização da educação musical como tratado anteriormente. Alguns convidados enriqueceram o curso trazendo temáticas diversas que foram trabalhadas, como por exemplo, a música e a pessoa surda, ritmos africanos e brasileiros.

No início do curso as apresentações pessoais dos cursistas, que constavam mais de cinquenta fora outros da lista de espera, já deram o tom da primeira atividade que consistia na fala de cada pessoa acerca de si mesma, com o que trabalhava que curso fazia (como disciplina optativa, recebe estudantes de diversos cursos) qual a expectativa quanto ao curso e quais as **experiências musicais** traziam consigo. Cada um respondia numa perspectiva dialógica, respeitosa e logo após uns tantos responderem que não tinham experiências musicais, uma roda de samba foi proposta pela professora Patrícia, onde cada participante, emitindo corporalmente sons dos instrumentos de samba que conheciam acompanhariam quem quisesse cantar.

Assim aconteceu e, após uma bela apresentação a professora lhes indagou acerca de onde haviam aprendido samba e a resposta quase que unânime foi a de que havia ocorrido na vida deles, em sua cultura. Logo em seguida os cursistas foram mostrando cada um o som que havia emitido, em qual instrumento havia pensado, enfim executando seus ritmos e sonoridades de acompanhamento.

Acerca dessa atividade lembramos o que Pederiva (2009) nos apresenta ao citar Vigotski quando fala da cultura, que “[...] a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano”. Vigotski (2001) nos diz também que “a arte é o social em nós” (VIGOTSKI, p. 315). Dessa maneira somos frutos das relações sociais e culturais que nos compõem.

Observa-se nessa atividade que cada pessoa tinha sua percepção de como era um samba e seus sons de acompanhamento sem ter necessariamente estudado samba formalmente afirmando que o tinham aprendido na vida, e que ele faz parte da cultura brasileira. Acerca desse assunto, Boal enfatiza que:

a arte não deve continuar encerrada em museus, teatros e salas de concerto para visitas de fim de semana, pois é necessária em todas as atividades humanas, no trabalho, no estudo e no lazer. Não deve ser atributo de eleitos: é condição humana. Não é maquiagem em nossa pele: é sangue que corre em nossas veias (BOAL, 2009, p. 94).

Pequeno e Barros (2015) ao comentarem o pensamento de Vigotski acerca da estética na educação, dizem que:

a educação musical, bem como as atividades educativas que envolvem a arte não se limitam a conhecer novas obras e técnicas de criação. O trabalho educacional com arte também envolve a educação estética [...] a arte proporciona o equilíbrio do homem com o meio (PEQUENO E BARROS, 2015, p. 58).

Assim nessa forma doce, forte e docente deu-se o início desse curso que despertou o interesse pela a escrita desse trabalho e proporcionou uma intensa e bela experiência para seus participantes. Cada dia do curso era cuidadosamente preparado em seu planejamento, observando o que havia sido compartilhado e explorado nos encontros anteriores. **A intencionalidade** de tratamento dos conteúdos a serem abordados nos encontros estava sempre afinada ao contexto tanto dos elementos da música quanto das concepções teórico-filosóficas da educação e contava com a colaboração e compartilhamento das experiências de cada um, para além do que estava proposto na ementa da disciplina.

Diversas atividades foram organizadas para esse espaço educativo, com a finalidade de oportunizar o desenvolvimento da musicalidade dos cursistas. Intencionava-se por meio dessas atividades e, a partir do reconhecimento da própria musicalidade pelos participantes, que eles fossem gradativamente tomando consciência das riquezas de experiências musicais. Almejava-se que, por meio de trocas colaborativas de atividades musicais, a maioria delas trazidas por eles exercidas no cotidiano de sua atuação docente e após refletidas no diálogo epistemológico, eles se empoderassem de suas possibilidades enquanto educadores musicais da infância e como possíveis formadores de outros docentes.

As atividades que faziam parte do repertório dos participantes, como educadores musicais da infância, eram compostas por jogos rítmicos, parlendas, cantigas, histórias

cantadas, construção de instrumentos musicais, histórias sonorizadas (sons dos objetos das histórias). A isto foram acrescentadas, por parte da professora Patrícia, diversas outras atividades de expressão, criação e percepção musical.

Eram atividades, por exemplo, de paisagens sonoras, de contextos tanto naturais quanto culturais, para seu reconhecimento, análise de estrutura e função, decomposição, criação e expressão. Outras atividades estavam voltadas à percepção de sons específicos, buscando o exercício da escuta atenta, como por exemplo, diversos materiais que foram colocados em caixas de fósforos e potes, em duplas, para que os pares fossem encontrados. Também houve atividade de registro sonoro alternativo, de desinstitucionalização dos instrumentos musicais enquanto materiais sonoros e diversos vídeos e leituras referentes à perspectiva histórico-cultural, que buscavam propiciar reflexões acerca de outras formas de pensar a educação e a educação musical, para além do viés escolarizado e institucionalizado de forma engessada.

À medida que as atividades eram propostas, os participantes eram convidados a analisar a intencionalidade educativa de cada atividade para que, por meio disso criassem consciência sobre seu objetivo educativo musical. Pouco a pouco os cursistas transformaram sua visão acerca de suas próprias musicalidades e perspectivas a respeito de suas possibilidades enquanto educadores musicais, por meio da valorização da riqueza de sua própria experiência e do outro. Também foi muito enfatizado no curso que, para além das ricas experiências pessoais de nossos alunos, que podem ser compartilhadas nos ambientes educativos em música, podemos fazer parcerias com os profissionais da música, bem como pesquisar em sites, livros, revistas, atividades condizentes com o ambiente da educação infantil e que respeitem a natureza holística da criança. Os participantes pareciam confiantes, a partir de então, quanto à tarefa de propagar a experiência vivida, porém como isso se daria de fato? A nova experiência enquanto formadores nessas bases ainda era vista como um desafio, apesar da confiança no que vivenciaram e estudaram no curso de extensão.

Nessa toada decorreram os encontros durante o primeiro semestre de 2013, onde a práxis se deu de maneira consciente, cabendo ressaltar que para cada atividade havia uma base teórico-filosófica que a sustentava e aos poucos a ideia de experiência musical que haviam relatado foi se esclarecendo e novas vivências foram surgindo.

O ritmo dado pela turma mesclava o frescor da juventude recém-ingressada na faculdade e ávida por experiências de alunos provindos de diversos cursos da UnB, com os professores da equipe das Oficinas Pedagógicas que traziam outro frescor, o da alma, o da beleza contida na experiência e que revigorava a turma a cada encontro. Muitos relatos de

vida, muitos sons, sonhos, muitos risos, muitos choros foram ouvidos por lá no que se converteu em um processo de busca de si mesmo, de suas esperanças, percorrendo seus medos, superando dificuldades conceituais acerca de sua musicalidade, enfim uma dinâmica digna de uma grande obra artística revelando-se estética e catarticamente surpreendente a todos para muito além de quaisquer expectativas intencionais iniciais.

Dessa experiência surgiram alguns trabalhos escritos que corroboraram que as atividades desenvolvidas ao longo desse curso estiveram consonantes com uma proposta dialógica, na troca de experiências e avanço no entendimento do que seja uma educação musical diferente da ideia inicialmente postulada por Penna (2012) e Pacheco (2014) que ocorrem nos cursos de formação inicial e/ou continuada em música.

O curso teve seu encerramento no dia 25 de julho de 2013, com a atividade de reescrita das experiências musicais de cada um na mesma folha que escreveram na primeira aula, porém tendo como base o que vivenciaram no semestre. Essa atividade será descrita posteriormente e nos trará elementos fundamentais para essa pesquisa. Esse curso de extensão teve como desdobramentos o que veremos nos tópicos posteriores, como veremos o trabalho organizado pelos **propagadores sonoros**, a equipe das Oficinas Pedagógicas, aos pedagogos da Educação Infantil.

E assim, o que em princípio foi pensado a suprir o que fora ditado **nos e pelos bastidores** se conformou para além de formatação de pessoas a colonizarem o aprendizado de outras, lembrando aqui de Rancière (2013). Dessa maneira, o que havia sido previsto na melhor das hipóteses como ensaio dos roteiros para atuação educativa musical dos atores docentes, tornou-se, para além do vínculo dependente estabelecido nas relações de formação continuada, um **laboratório de arte**, da arte presente na estética da vida.

Nessa experiência, sob a metáfora do teatro, a professora Patrícia e sua equipe de colaboradores e monitores exerceram a função da **Direção de cena**, ou seja, de responsáveis pela organização do material do espetáculo (curso de extensão).

3.4 A Propagação Sonora

Após terminarem sua imersão no universo da descoberta e redescoberta de sua musicalidade, nossos atores partiram para a elaboração do curso Fundamentos da Linguagem Musical na Educação Infantil ofertado via EAPE. A organização desse curso se deu de maneira a oferta-lo com carga horária direta de 33 horas, carga horária indireta de 27 horas perfazendo o total de 60 horas de curso. Foram ofertadas em princípio, 625 vagas para

pedagogos da educação infantil, distribuídas entre as quatorze CRE. O período de realização foi o de 22/08/2011 a 07/11/2013, objetivando, no sentido geral **a tomada de consciência acerca do reconhecimento do trabalho educativo musical, respeitando as especificidades da educação infantil**. Dado o perfil do trabalho das Oficinas Pedagógicas, o desenvolvimento das atividades se deu por meio de reflexões teóricas, vivências, jogos, confecções de instrumentos, utilizando diferentes recursos e técnicas, com vistas a alcançar os objetivos pretendidos.

Mediante essa proposta de curso que aqui apresentamos pelas fotografias como base material para melhor compreensão e localização dos fatos a serem analisados, as oficinas pedagógicas deram início ao seu intento promovendo uma aula inaugural desse curso a qual chamamos de Cena 1 e posteriormente, no decorrer do semestre promoveram um encontro entre todos os cursistas das Regionais de Ensino, onde receberam seus cursistas e convidados, oferecendo o melhor em todos os aspectos, como veremos a seguir. Esses encontros revelaram-se como **o marco da mudança de postura** dos formadores das Oficinas Pedagógicas em relação à ideia de musicalidade incutida nas formas tradicionais de educação musical.

3.4.1 A Estreia – A Aula Inaugural

A arte transforma a realidade não só em construção da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações (VIGOTSKI, 2003, p. 239).

Após tanta andança nos rincões dessa pesquisa, pediremos pouso para assistirmos ao que foi a estreia da atuação equipe das Oficinas Pedagógicas como Propagadores Sonoros. A primorosa elaboração da aula que inaugurou o curso de Fundamentos da Linguagem Musical ofertado a 625 pedagogos da educação infantil da SEDF denotou o zelo e o respeito que as Oficinas Pedagógicas sempre demonstraram tanto por seu próprio trabalho, quanto por seus cursistas. Os cursistas dessa aula estiveram reunidos em dois turnos. Após o planejamento de suas atividades juntamente com a CEINF e a EAPE as Oficinas Pedagógicas nos enviou um convite conforme o registrado na figura 11, que veremos a seguir.

Figura 11 - Convite da Aula Inaugural do Curso:
“A Linguagem Musical na Educação Infantil”.



Fonte: Oficinas Pedagógicas, 2013.

Nesse momento estenderemos esse convite aos leitores a fim de trazer a memória da educação musical na educação infantil da SEDF, partindo desse recorte histórico eleito como um grande e verdadeiro espetáculo artístico. Para tal visitaremos rapidamente esse grandioso feito cujo processo será descrito no próximo capítulo no qual adentraremos um pouco mais com o intuito de aclarar o fenômeno a ser pesquisado e decifrar o enigma escondido nos questionamentos dessa pesquisa.

Figura 12 - Parte do cenário de abertura do curso.



Fonte: Moisés Yousef, 2013.

Como observado na figura 12, a acolhida da Aula Inaugural logo nos remeteu ao palco desse espetáculo, proporcionando uma experiência estética das mais ricas, agregando desenhos e objetos que remeteram os espaços decorativos à infância.

Figura 13 - Boas vindas na abertura da Aula Inaugural.



Fonte: Acervo particular, 2013.

A recepção se deu de maneira calorosa onde os atores anfitriões ao darem as boas-vindas aos professores, fizeram um breve relato localizando o objetivo do curso, evidenciando suas parcerias e as bases teórico-filosóficas a serem desenvolvidas em seu percurso. A figura 13 comunica a beleza desse momento, passando à próxima atividade onde uma mesa foi composta pelos colaboradores das parcerias e, mais uma vez estive percorrendo essas veredas no afã de observar todos os acontecimentos e detalhes **essenciais** escondidos em meio as impecáveis **aparências**. Na sequência veremos nas figuras abaixo, o registro desses momentos.

Figura 14 - Composição da mesa na abertura do curso de FLME da SEDF.



Fonte: Moisés Yousef, 2013.

Logo após a fala dos membros da mesa nossos Propagadores Sonoros fizeram o que fazem com maestria: contaram-nos uma história envolvendo na temática educativa musical, os **medos relacionados à música, seus encantos e mitos**. Na junção das artes teatral, musical e visual osicineiros formadores brindaram a todos com uma riqueza de sensações sem deixar de lado o compromisso com os objetivos e intencionalidades do curso. **Essa apresentação inspirou a ideia de escrever essa pesquisa utilizando a Metáfora do teatro.**

Figura 15 - Encenação de uma história musical.



Fonte: Moisés Yousef, 2013.

Seguindo com a pauta do encontro, para referendar essas intencionalidades convidaram a Professora Doutora Patrícia Pederiva da FE/UnB a esclarecer pontos acerca da perspectiva histórico-cultural, das possibilidades da música enquanto atividade humana e assim a professora discorreu acerca do que foi proposto no curso de extensão e logo em seguida convidou a todos do teatro da Escola Parque da 307/308 Sul a realizarem uma atividade de escuta intencional e imaginação. A figura 16, abaixo nos relata a atividade proposta.

Figura 16 - Atividade musical proposta aos cursistas da SEDF.



Fonte: Moisés Yousef, 2013.

Como aquecimento das atividades, os cursistas foram convidados também a cantar um samba e acompanhá-lo com sons corporais. Após a execução da música a professora Patrícia perguntou se alguém fazia um samba de forma diferente a fim de corroborar o pressuposto da troca colaborativa das experiências, quando uma das crianças que acompanhava a mãe cursista levantou a mão e se dirigiu ao palco. Sentou-se ao lado da professora e cantou um samba para todos, realizando o acompanhamento rítmico utilizando um copo de plástico descartável.

Nesse momento a professora abordou a temática da institucionalização e idolatria que temos acerca dos instrumentos musicais. E enfatizou que um copo plástico, por emitir sonoridade, torna-se instrumento musical a partir da organização sonora que aplicamos a ele.

Figura 17 - Participação nas atividades propostas 1.



Fonte: Moisés Yousef, 2013.

Figura 18 - Participação nas atividades propostas 2.



Fonte: Moisés Yousef, 2013.

A atividade do túnel sonoro também envolveu a todos na atividade de escuta. As expressões nos rostos dos participantes capturadas pela imagem abaixo falam por si. Observemos as figuras:

Figura 19 - Atividade de escuta intencional e criação sonora.



Fonte: Moisés Yousef, 2013.

Outro ponto a merecer destaque nessa seção foi a referente à mobilização que essa equipe fez para angariar parcerias e praticar o pressuposto de colaboração trazido por Vigotski

e o intercâmbio de habilidades conforme nos indicou Illich. E assim promoveram um encontro com todos os cursistas novamente.

3.4.2 O Encontro – Angariando parcerias

Passados alguns meses, no dia 24/10/2015 recebemos outro convite, mas dessa vez para participarmos de um grande encontro cultural entre todas as CRE, no mesmo local do evento Aula Inaugural, o Auditório da Escola Parque da 307/308 Sul. O tema do encontro foi **Linguagem Musical na Cultura Popular.**

Figura 20 - Fachada da Escola Parque e a recepção aos convidados.



Fonte: Moisés Yousef, 2013.

Figura 21 - Participação do grupo de percussão PATUBATÊ.



Fonte: Moisés Yousef, 2013.

Segundo o cronograma das atividades propostas, estiveram presentes nesse encontro o grupo de percussão PATUBATÊ que ditou o ritmo das possibilidades do trabalho com música utilizando materiais reaproveitáveis; a professora e escritora **Vera Lúcia Dias** mostrando seu trabalho com cirandas e brincadeiras de rodas e, **Seu Estrelo** que enriqueceu sobremaneira o encontro ao compartilhar sua cultura.

A cultura popular como temática desse encontro suscitou uma reflexão acerca da importância da cultura na constituição social da pessoa. Para esse diálogo convidamos Teixeira (2013) que ao abordar acerca da constituição cultural do ser humano, cita o pensamento de Vigotski que por sua vez considera essa constituição a partir da unidade dialética entre o indivíduo e a sociedade.

As funções biológicas que um indivíduo traz ao nascer são essenciais, mas não são suficientes para garantir a sua sobrevivência e a sua vida em sociedade. Para constituir-se como sujeito é necessário que ele interaja com um grupo social e, a partir das experiências vividas coletivamente, construa ativamente as funções psicológicas superiores, que caracterizam o funcionamento tipicamente humano.

Nesse processo, o papel do outro é fundamental. São as pessoas do grupo social que possibilitarão o acesso do indivíduo ao conteúdo histórico-cultural de seu grupo, possibilitando que ele se humanize. O indivíduo, por sua vez, não é um receptor passivo desse conteúdo. Ele é o sujeito, o protagonista de seu processo de constituição cultural (TEIXEIRA, 2013).

O encerramento desse encontro ficou por conta da Professora Doutora Patrícia Pederiva que parabenizando a todos, convidou a cada um dos cursistas criar com suas crianças, a transformar, de fato sua docência para além das atividades musicais reproduzidas.

Figura 22 - Participação da professora Vera Lúcia Dias.



Fonte: Moisés Yousef, 2013.

A imagem acima remete à participação da professora e escritora Vera Lúcia Dias, em sua fala aos presentes que, em seguida convidou a todos a formar uma roda e cantando com todos organizou a atividade de ciranda com intencionalidade de desenvolvimento musical. A figura abaixo registrou o momento e que a professora iniciou sua descida do palco se dirigindo à roda para participar da atividade com todos.

Figura 23 - Atividade de roda com a professora Vera Lúcia Dias.



Fonte: Moisés Yousef, 2013.

E assim, por meio de uma parceria e espírito de colaboração a CEINF/SEDF, a equipe das Oficinas Pedagógicas e a FE/DF proporcionaram o aprofundamento do fenômeno que estamos pesquisando e que investigaremos mais atentamente no próximo capítulo. Esses eventos coletivos da propagação se caracterizaram como um marco formativo da educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal.

CAPÍTULO 4 - UMA VIA, UM CAMINHO, UMA BUSCA PEREGRINA: CAMINHOS METODOLÓGICOS.

Uma Busca peregrina

Peregrina caminhante busca uma chave instigante, atenta à marcha e a musicar,

Tendo a estrada por amiga confidente, que lhe disse convincente:

só se caminha, ao caminhar!

Oh estrada tão fecunda, apresse os passos às raízes mais profundas do que busca a peregrina encontrar.

Vasculhando entre as veredas, um cenário na alameda pôs-se então a contemplar:

Eis que surge surpreendente uma trupe inteligente e ali se pôs a perguntar;

_ Acaso teríeis vós um recanto, um abrigo do vento, um alento,

pro meu todo eu descansar?

Peregrina nesse mundo tem no peito, bem no fundo, um eterno caminhar...

Seu alforje, concha, cajado, já deixou há tempos de lado e pegou a “pena”, à mão.

Dos relatos dos seus fatos teve em si todos os dados que lhe deram a condução.

De escritos rabiscados, fez seu curso planejado e seguiu seu coração: documentos, datas, fotos, tudo junto no seu voto de fazer peregrina ação.

E assim peregrina me fiz, revelando aqui no centro-oeste,

coração do meu País, suas rotas e paisagens que,

no intenso espetáculo da vida, viu sua gente preterida de expressar sonoridades.

Vá à busca, oh peregrina, que seu peito não se oprima na querência do buscar.

E ao voltar se trouxeres alguma certeza, tenha sempre a boniteza

de com todos partilhar.

Seja sempre a vontade a sua guia, dia e noite, noite e dia e, no intento da mudança,

o pretendido alcançar.

Peregrina nesse mundo tem no peito, bem no fundo, o seu eterno caminhar...

(RAMALHO, 2015).

A busca pelas veredas a percorrer que proporcionassem abrigo ao que pretendia escrever se deu em peregrinação nesse mundo desde os tempos de infância, onde, por querer entender a vida passei a observá-la mais e atentamente. No entanto, quando me fiz professora e mais tarde iniciei o percurso até os dias de hoje no intento de me tornar **educadora**, deu-se enfim a consolidação da minha busca, pois todo o contexto de educação e educação musical pelos quais peregrinei e dos quais participei me instigaram a escrever relatos, a guardar fotos e dados dos caminhos percorridos.

Iniciei essa pesquisa em busca de uma **investigação temática** oriunda de fatos vividos em meu percurso como educadora, sobretudo nos últimos anos com a convivência, colaboração e união entre amigos, colegas e professores, seja na vida pessoal, no trabalho e ultimamente mais intensamente na academia. Os questionamentos aqui apresentados surgiram no percurso dessa busca e me levaram à necessidade de sair do estágio de **curiosidade ingênua** no qual me encontrava e a percorrer caminhos rumo à **curiosidade epistemológica** para assim, conforme indica Freire me aproximar de forma metódica e rigorosa do fenômeno a ser investigado (FREIRE, 2014b, p. 84-85).

A investigação temática dessa pesquisa está relacionada **ao trabalho de formação em educação musical**, ofertado em **duas frentes de trabalho**: na **primeira foi ofertada** à equipe das Oficinas Pedagógicas – SEDF, no **Curso de Extensão - Formação de Professores em Educação Musical**, na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação – FLME na FE/UnB e, **posteriormente foi ofertada** pelo Curso de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, elaborado pelas Oficinas Pedagógicas – EAPE/SEDF, voltado aos pedagogos da educação infantil tanto para suprir demandas oriundas do novo currículo de educação básica da SEDF, quanto para o cumprimento das exigências da Lei nº 11.769/2008 que versa acerca da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica.

O objetivo dessa investigação foi saber **se e, como** um **processo formativo** pode levar o professor pedagogo/não especialista em música, de uma ação coadjuvante a um protagonismo em educação musical, bem como saber se houve **possibilidade** dos coordenadores das Oficinas Pedagógicas **protagonizarem** suas ações enquanto educadores musicais na formação ofertada aos pedagogos, tendo como base **sua experiência no curso de extensão** e, quais foram os aspectos educativos relacionados ao seu **trabalho de formação em educação musical** ofertado aos pedagogos da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A essa atuação foram relacionadas suas dimensões constituídas por meio da **interação** de suas **partes** de maneira que essas partes fossem percebidas em sua **totalidade**, fazendo emergir princípios categóricos. Por uma questão de método a atenção ao fenômeno

investigado não se dirigiu diretamente a ele e sim aos acontecimentos que os cercaram, a fim de conhecê-lo e objetivá-lo, conforme nos indicou Freire (2014b, p.134).

Alves (2012) define que a dinâmica problematizadora ou **dialógica** sistematizada por Freire é uma metodologia teorizada, ou seja, uma **práxis educativa libertadora**. A autora comenta ainda que “sob uma **perspectiva dialética materialista**, um objeto nunca é “verdadeiramente” compreendido sem que se estabeleça o conjunto de relações do qual é produto e processo” [...], pois se trata de um princípio fundamental da dialética onde tudo se relaciona, ou seja, o princípio da **totalidade** (ALVES, 2012, p.22, grifo da autora).

A questão do método dessa pesquisa esteve apoiada no que foi acima observado, apontando para o direcionamento indicado por Freire, ao ser citado por Zitkoski.

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também (ZITKOSKI, 2010, p.58).

Destarte, essa pesquisa propôs constante **diálogo** entre os fatos relatados, conteúdos de documentos, ações pedagógicas, participação ativa nessas ações e autores que apontaram os contextos a serem aprofundados. Assim, toda a investigação foi conduzida por um **caminho metodológico próprio**, desvelado ao longo do trabalho, tendo como inspiração o pensamento de Paulo Freire, que primou pelo diálogo em suas pesquisas, optando por uma interação contínua entre **ação e reflexão**. Partindo dessa premissa foram percorridas **idas e vindas** entre os capítulos, impulsionadas pelo que foi denominado de **peregrina ação** a fim de esclarecer contextos, situações e/ou quaisquer dados quando necessário.

Buscando ainda apoio na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, observa-se que nos métodos e princípios do materialismo dialético encontra-se a solução dos **paradoxos** científicos fundamentais. Esses princípios preconizam que todos os fenômenos sejam estudados como **processos em movimento e em mudança**, ou seja, o materialismo histórico-dialético sugere o **reconhecimento da dialeticidade contida no fenômeno e nas pessoas**. Segundo Alves (2012) há dialeticidade no fenômeno enquanto fenômeno a ser conhecido, **compreendido no movimento contraditório e histórico no qual se processa**. Também há dialeticidade nas pessoas que, distanciando-se do fenômeno para sobre ele debruçar-se realizam uma atividade de produção, compreendida no âmbito do gênero humano, como atividade vital humana. Acerca dessa atividade, Alves (2012) discorre que:

[...] a atividade vital humana é aquela através da qual se garantem os aspectos fundamentais da existência humana, não apenas como espécie, mas como gênero, como ser social, cuja humanização depende da apropriação das objetivações humanas presentes nas relações sociais. Daí que conhecer signifique transformar o mundo, ou seja, é a ação transformadora do ser humano no mundo que, a um só tempo, modifica o mundo e o humano (ALVES, 2012, p. 25 -26).

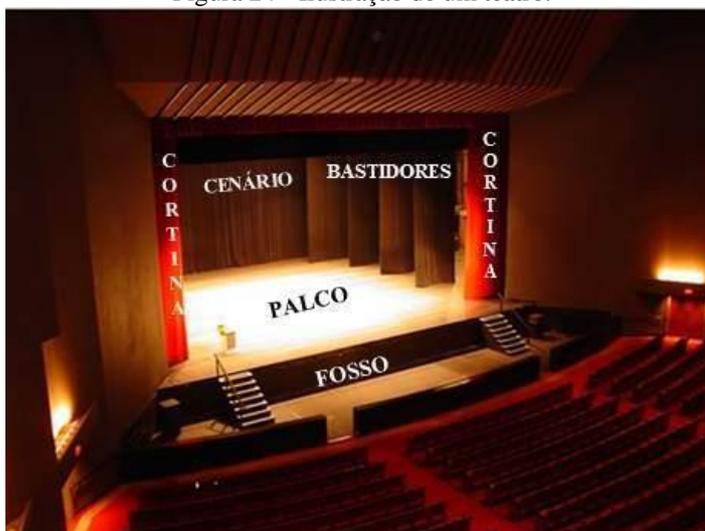
A autora segue afirmando que nesse caso “a separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento não é tão fácil porque ambos estão, na maioria das vezes, no mesmo campo e são construtos sociais, logo, históricos e sociais de acordo com a dialética materialista” (ALVES, 2012, p. 26).

Tendo em vista esses pressupostos, essa pesquisa envolveu um diálogo entre duas teorias a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural, em acordo com o que afirma Alves (2012) “cuja gênese encontra-se marcada por tempos, lugares e vivências contextuais, por processos de ordem política, econômica, cultural e ideológica, ao mesmo tempo distintos e semelhantes, pois guardam coincidências importantes” (ALVES, 2012, p. 23) principalmente no que tange ao compromisso que ambas apresentam em relação à educação e, no caso dessa pesquisa, a educação musical.

Dessa forma ressaltou também que, no exercício das possibilidades de imaginação e criação impulsionadas pelas experiências obtidas nessa peregrinação desde minha infância e, alicerçadas em Vigotski onde é observado que “**a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível na criação artística, a científica e a técnica**” (VIGOTSKI, 2009a, p. 14) utilizei metaforicamente termos **dos vocabulários do teatro** como títulos e subtítulos dos capítulos relacionando-os ao contexto da educação e educação musical, bem como **vocabulários da música**, nas análises. Alguns locais do teatro foram elencados nessa metáfora, conforme o demonstrado abaixo, pela figura 24.

Os elementos da arte teatral que foram aqui descritos em cada título dos capítulos foram inspirados tanto pelo encanto que essa arte exerce em mim, quanto para ilustrar o ambiente escolhido para o início da atuação dos compartilhadores da experiência relatada e problematizada, ou seja, da equipe das **Oficinas Pedagógicas** em sua aula inaugural do curso semestral de Linguagem Musical na Educação Infantil ofertado aos pedagogos.

Figura 24 - Ilustração de um teatro.



Fonte: Disponível em:
<http://blogs.yis.ac.jp/18choisu/files/2015/05/theatre-vc3nxj.jpg>.
 Acesso em: 25 jul. 2015.

A escolha de uma metáfora como a forma ou a aparência de apresentação desse trabalho remete à palavra “Metáfora” ao seu conceito que Arendt (2000) utiliza apontando, a partir do dicionário *Oxford*, que é “a figura de linguagem na qual um nome ou um termo descritivo é transferido para um objeto diferente de, mas análogo àquele ao qual é adequadamente aplicável” (2000, p. 80, grifo da autora). A autora segue afirmando que “toda metáfora descobre uma percepção intuitiva de similaridades em dessemelhantes” e que, seguindo o pensamento de Kant, a metáfora pode ser usada entre duas coisas distintas e suas semelhanças serem encontradas nas regras segundo as quais refletimos sobre sua causalidade (2000, p.79 – 80, grifos da autora).

A metáfora utilizada na pesquisa estruturou a escrita desse trabalho da seguinte maneira: o **primeiro capítulo** foi relacionado ao título denominado de “**o espetáculo**” como sinônimo de contexto ou panorama voltado ao contexto da educação musical na educação básica, destacando ações da rede pública de ensino do Distrito Federal. O **segundo capítulo** foi dedicado aos “atores”, ou seja, o **pedagogo/ não especialista em música, bem como aos professores da equipe das Oficinas Pedagógicas**, no intento de refletirmos acerca de sua **atuação**. Essa reflexão envolveu desde a apresentação da natureza de seus trabalhos, quanto os ensaios exigidos para a atuação docente. Em seguida, o **terceiro capítulo**, tratou da **atuação** docente, do **trabalho de educação musical** realizado pelo curso de extensão da FE/UnB e posteriormente pela equipe das **Oficinas Pedagógicas** junto aos **pedagogos da educação infantil**. A esses dois momentos de formação, demos o tratamento de “**primeiro e segundo atos**” desse espetáculo, trazendo mais uma vez a metáfora teatral.

O presente capítulo trata da proposta de investigação que se deu por meio de análises dos diversos materiais do **dossiê reflexivo**, que será conceituado mais à frente. Dos **objetivos da pesquisa e de seu arsenal teórico**, surgiram três categorias que buscaram esclarecer a relação de seus atores com os aspectos da **Coadjuvação, do Protagonismo e quais as Ferramentas de possível transformação dessa contradição na atuação docente, no contexto da educação musical na educação infantil**. Nesse capítulo temos também os **holofotes** focados no **fenômeno investigado**, bem como suas implicações no contexto desse espetáculo, esclarecendo os processos metodológicos empregados nessa pesquisa. Na sequência foram apresentados os resultados e considerações acerca do que foi pesquisado. Das respostas dos participantes **emergiram novas categorias**, resultantes do instrumento utilizado que foram descritas e analisadas no decorrer do capítulo e que auxiliaram na compreensão do fenômeno investigado.

4.1 Os Holofotes: iluminando a atuação

A história do conhecimento não pode ser contada em uma trajetória linear, como algo que avança gradualmente, dimensionando a relação homem-mundo por intermédio do mero acúmulo progressivo de saberes (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005).

Destarte, espetáculo proposto, cenário montado, palco encerado, roteiros nos bastidores criados, atores convidados, textos ensaiados. Porém ainda falta um detalhe nesse contexto: não há **luz**, tudo ainda está escuro... Os bastidores onde os roteiros foram criados conduziram ao reflexo das sombras, de maneira a não evidenciar além do que propõe as frestas das grades curriculares armazenadas nos porões do grande teatro dos saberes, ou apenas por ingênuas observações de todo o contexto aqui tratado. Haja vista as concepções que tradicionalmente se tem acerca do trabalho com música.

O próprio palco requer iluminação exigindo para seus atores o destaque merecido e necessário, exigindo que a força do espetáculo, a ornamentação do cenário, as sombras dos roteiros, ou seja, as normativas e ideias escolarizadas acerca da educação musical não ofusquem essa **atuação**. Dado o contexto a ser investigado e iluminado pelos holofotes, destacamos **as categorias que foram a priori emergidas do diálogo** estabelecido entre os **objetivos** dessa pesquisa e seu **corpo teórico**. Desse diálogo surgiram: **a Coadjuvação, as Ferramentas de Transformação e o Protagonismo**.

Como exemplos podem ser citados: as posturas de **conflito** referentes à atuação do professor não especialista em música; as **ferramentas de transformação** relacionando-se ao

“**como**” no objetivo geral da proposta de investigação e, como exemplo de **protagonismo** a relação entre a **tomada de consciência** e a **ação pretendida** pelos objetivos.

A **atuação** referida nessa pesquisa abrange **as partes** do **todo** compreendido no contexto do campo pesquisado que se destacou como:

- A formação no Curso de Extensão FE/UnB – Primeiro Ato;
- A formação aos Pedagogos – Segundo Ato, desdobrado em: Aula Inaugural (Cena 1) e O Encontro (Cena 2).
- Dossiê Reflexivo: Fotografias, vídeos, registros de memórias pessoais, documentos e respostas obtidas do pré-teste e da aplicação de questionário semiestruturado, formando uma coleção de materiais.

Passando pela **totalidade** do contexto pesquisado os holofotes iluminaram **cada parte** da atuação compreendida nesse todo, a saber: **a primeira parte, que se deu no curso de extensão** abordado no capítulo anterior, se tornou um **laboratório** para a atuação das Oficinas Pedagógicas e o **segundo, na propagação sonora** das atividades musicais aos pedagogos, elaborado por essa equipe. Ao focar a luz nessa atuação, o olhar esteve atento à observação dos detalhes incutidos na atuação dos professores nos dois **atos** analisados. Partindo em princípio de uma **observação ingênua**, como a considerada por Bauer et al (2014, p. 17-18) como a que se refere ao campo da curiosidade, ampliamos posteriormente o olhar via observação sistemática com vistas a dar uma cobertura mais abrangente aos fatos, à luz da teoria trazida pelos autores convidados a dialogar conosco. Bauer et al (2014) esclarecem acerca da cobertura adequada dos acontecimentos sociais, indicando que cabe nessa cobertura, um pluralismo metodológico, onde a investigação da ação empírica exige:

- a) observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos das (auto-) observações dos atores e dos espectadores exige
- b) técnicas de entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores exige
- c) uma análise sistemática (BAUER et al, 2014 p. 18-19).

Para o exercício da observação sistemática utilizamos também como material de reflexão e análise o que chamamos de **dossiê reflexivo**, como uma “**coleção finita de materiais**” como: relatos de percepções oriundas de minhas observações, fotos, vídeos de algumas atividades do curso de extensão e documentos, formando o **corpus** da pesquisa. Conforme Barthes, citado por Bauer e Aarts (2014), “uma coleção finita de materiais é determinada de antemão pelo analista, com **(inevitável) arbitrariedade** e com a qual ele irá trabalhar” (p. 44 aspas e itálico dos autores). No dossiê reflexivo, contamos também com

algumas falas oriundas de memoriais escritos no curso de extensão e de respostas a perguntas abertas feitas por meio de questionário semiestruturado aplicado.

Com vistas à observação **sistemática dessa totalidade** no **primeiro Ato**, ou seja, **no curso de extensão** o foco esteve voltado às falas dos **memoriais** dos participantes das Oficinas Pedagógicas e à **observação de alguns pequenos vídeos**. Posteriormente no **segundo Ato**, ou seja, na formação ofertada pelas Oficinas Pedagógicas aos pedagogos foram utilizadas como fonte material as **fotografias e as observações das Cenas 1 e 2**, compreendidas entre a Aula Inaugural e o Encontro. Cabe ressaltar que as Cenas 1 e 2 se caracterizaram como o momento em que os professores da equipe das Oficinas Pedagógicas assumiram **uma postura diferente** da que expressaram inicialmente acerca de sua musicalidade, como também uma outra maneira de conduzir a formação de outros professores. **Representaram um marco em relação à nova postura** desses professores e foram encaminhados para uma análise com base nas ferramentas eleitas que compõem as **falas nos memoriais e nos questionários**, pelas quais se deu a conhecer todo o processo envolvido nessas formações.

Bauer e Aarts (2014) seguem dizendo ainda acerca do pensamento de Barthes, que os **materiais selecionados** para análise devem ser homogêneos e dentro de um mesmo *corpus* não se misturando texto e imagens e que uma boa análise deve permanecer dentro do *corpus* e procurar dar conta de toda a diferença que está contida nele. **No entanto**, os autores enfatizam logo em seguida que, embora os significados de “corpo de um texto” sugiram que a coleção de textos seja completa e voltada a algum tema comum, ultimamente a tônica tem se voltado à **natureza proposital da seleção**, “e não apenas de textos, mas também de **qualquer material** com funções simbólicas”, sendo essa seleção passível de arbitrariedade, uma vez que “a análise compreensiva tem prioridade sobre o exame minucioso da seleção”. Os autores salientam que o *corpus* linguístico apresenta uma discussão mais sistemática (BAUER e AARTS, 2014, p.45).

Quanto à sistematização do *corpus* linguístico apropriada para analisar as respostas do questionário aplicado, vejamos o afirma Bauer: “[...] os textos, do mesmo modo que as falas se referem aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam”. (BAUER, 2014, p. 189).

Para o autor os pesquisadores sociais têm a tendência de subestimar materiais textuais como dados, porém muitas questões inclusive obtidas de arquivos on-line para jornais, programas de televisão e de rádio, têm gerado dados em forma de texto e sido discutidas por pesquisadores que utilizam a análise de conteúdo. Para Bauer, a análise de conteúdo é:

[...] apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto, considerável atenção está sendo dada aos “tipos”, “qualidades”, e “distinções” no texto, antes de qualquer quantificação que seja feita (BAUER, 2014, p. 190).

Atentando para os objetivos básicos da análise de conteúdo, observamos acerca da natureza tríplice da mediação simbólica em que um símbolo venha a representar o **mundo**, em seguida essa representação leva a uma **fonte**, fazendo apelo a um **público**. Nessa busca peregrina observamos essa relação tríplice imbricada no mundo da educação musical, exercida por profissional não especializado em música, levando-nos às fontes materiais elencadas como respaldo da intenção de pesquisa, sugerindo reflexão por parte do público envolvido – pedagogo, instituições educacionais, leitores em geral.

A perspectiva histórico-cultural nos encaminha à investigação dos fenômenos, de maneira que sejam estudados como **processos em movimento e em mudança** e não com vistas ao produto comprovado, de ideias e pensamentos metodológicos prontos.

Destarte, utilizando esses materiais para formar o *corpus* dessa pesquisa, nos atentamos detidamente às suas análises com vistas a buscar saber **se e, como um processo formativo pode levar o pedagogo/não especialista em música, de uma ação coadjuvante a um protagonismo, em educação musical**. Para tal foi solicitada autorização à Coordenação das Equipes das Oficinas Pedagógicas situada na EAPE, via carta de apresentação. Alguns documentos foram anexados à solicitação de autorização incluindo cópia do pré-projeto de pesquisa que continha outro título, porém com as mesmas intenções, objetivos e propostas de trabalho.

No interim do processo de autorização para a realização dessa pesquisa houve a qualificação do **projeto de pesquisa**, constando esse título atual. Após a pesquisa ser autorizada houve um aprofundamento mais consistente nas análises do *corpus* da pesquisa. De início era pretendida como estratégia de coleta de dados fazer rodas de conversas que se chamariam “cirandas dialógicas” com osicineiros que manifestassem concordância em participar da pesquisa. No entanto, havendo a impossibilidade para tal por situações limitadoras, o foco foi voltado à coleção de materiais do **dossiê reflexivo** que subsidiaram o estudo e análise das categorias emergidas acrescidos de respostas a um questionário aplicado.

4.2 Categorizando a atuação

Mantendo o **foco na atuação dos professores** e, conforme o que foi anteriormente exposto, **categorias foram insurgidas dos objetivos e do corpo teórico dessa pesquisa**. Para tal ação foram selecionadas *a priori* categorias de análises que se referem a **três momentos destacados** no processo da formação pesquisada, compreendidos no espaço-tempo entre o curso de extensão e o de propagação.

- O **primeiro** momento denominado **Coadjuvação**, refere-se ao período que antecedeu o curso de extensão;
- O **segundo** momento está relacionado ao que ocorreu durante o curso de extensão ao que chamamos de **Ferramentas de transformação**;
- O **terceiro** momento, o que relacionamos ao **Protagonismo** refere-se à propagação, ou seja, ao contexto da formação que as Oficinas Pedagógicas proporcionaram após participarem do curso de extensão, que surgiu da **consciência dos participantes no segundo momento**, quanto à sua musicalidade e às possibilidades enquanto educadores musicais e formadores em música.

Portanto, a **Coadjuvação**, as **Ferramentas de transformação** e o **Protagonismo** são **categorias surgidas do objetivo de pesquisa em concordância com os pressupostos teóricos deste trabalho**, que se relacionaram ao processo de análise e interpretação dos materiais reunidos, com vistas a responder à questão dessa pesquisa, surgindo de discussões que permearam todo o processo envolvido. Os fatos, dados e conceitos aqui analisados foram tratados com vistas a **não se engessarem** e, tendo em vista seus caracteres pautados nas reflexões **dialógica e dialética**, essas categorias de análise foram usadas apenas **como meio e não como fim**, dialogando entre si durante as análises.

Para auxiliar as análises dos materiais foram estabelecidos os itens **A, B e C**, inspirados nas **formas musicais** encontradas nas teorias de composição musical³⁴. Segundo as teorias musicais o significado da **forma musical** quer dizer que a peça musical é organizada e constituída de elementos que funcionam tais como um organismo vivo. Dessa maneira as letras **A, B e C** codificaram as categorias de análise, como: **A) Coadjuvação; B) Ferramentas de Transformação e C) Protagonismo**. Os resultados pretendidos compuseram, nessa metáfora, o que chamamos de **resultados sonoros**.

Vejamos em seguida, do que trata cada forma categórica elencada.

³⁴Fundamentos da Composição Musical – Arnold Schoenberg. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/edgararruda/arnold-schoenberg-fundamentos-da-composicao-musical>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

4.2.1 Coadjuvação – Uma relação de subserviência: Forma (A)

A música da educação surge da pugna para resolver uma dissonância (VIGOTSKI, 2003, p.303).

Observamos ao longo do percurso até o presente momento que há muitos meandros nesse espetáculo e um deles está relacionado à problematização deste trabalho, que intenta questionar acerca do protagonismo do ator docente no palco da educação infantil, nas atividades de educação musical.

O pedagogo atuante da educação infantil, em sua maioria considera não ter capacidade, no sentido de capacitação técnica, para exercer quaisquer atividades ou aulas de música com suas crianças. Martinez (2012) afirma que ao entrevistar professoras da educação infantil acerca de suas concepções musicais, dentre as várias funções que a música exerce dentro da escola, nenhuma das concepções reveladas esteve alinhada com o desenvolvimento da musicalidade seja da criança ou do professor. Isso se agrava mais ao passo que nesse estudo de Martinez (2012) as professoras entrevistadas afirmavam a necessidade dos estudos formais em música para criarem condições de prática musical com seus alunos.

Como fora trazido a esse diálogo em vários momentos, observou-se que a crença na necessidade da especialização em música para desenvolver atividades musicais com as crianças também esteve presente nas falas dos pedagogos de educação infantil, à época das plenárias regionais para a reformulação do currículo da educação básica, no Distrito Federal. As alegações dos pedagogos também estiveram pautadas no conceito de educação musical tradicional.

Posteriormente, para a melhor compreensão do termo **coadjuvação** seguiremos a sugestão de Seidel (2009) e contaremos com sua conceituação proveniente de Pavis (2011) que o define como: “emprego subalterno de um ator que só é útil para valorizar seus parceiros. “Coadjuvar” é ter um *papel* secundário de comparsa” (PAVIS, 2011, p. 48 grifo e itálico do autor).

Destarte, o emprego desses termos à situação da educação musical, no palco da educação infantil da rede pública do Distrito Federal relaciona-se às ações e reflexões voltadas às discussões acerca da reformulação do currículo da SEDF, como também à implementação da Lei nº 11.769/2008, que desde o início de nosso diálogo nesse trabalho revelou-nos a condição **autodenominada** pelos pedagogos como incapazes de realizar atividades ou desenvolver trabalhos com música e suas crianças. Tal condição levou esse

professor a abrir mão de suas prerrogativas de atuação docente, fazendo-o acreditar que melhor seria que o especialista em música fizesse o trabalho em seu lugar.

Refletindo acerca dessa fala, Martinez (2012) nos revela em sua pesquisa com pedagogas da educação infantil, que as concepções do trabalho com música estão relacionadas às concepções de música ou de educação musical como abordamos anteriormente, quando chamamos essas perguntas de **Hamlet educativo**. Inclusive autores como Bellochio (2014), Penna (2012) e Pacheco (2014), denunciam a clara propagação que vincula o ensino de música a uma determinada tradição e a uma determinada prática, limitando a educação musical com crianças à tradição europeia e a prática educativa musical aos treinos impostos pela musicalização.

Tendo em vista essa realidade e agregando o julgamento que se faz com a concepção de que a música é arte para poucos talentosos, como aclarada por Pederiva (2013) e Martinez (2014), seria justificável que o pedagogo ou ator do espaço educativo com crianças seja subjugado em sua condição de possibilidades de educar musicalmente, trazendo-o à subserviência da reificação dos “eleitos” ao trabalho com música.

O ativismo ou a recorrente utilização da música para o alcance de outras finalidades também colocam a música fora de seu intuito educativo. Penna (2012, p. 136) ao citar uma pesquisa realizada em instituições municipais de educação infantil de Campina Grande/PB atribui à falta de formação inicial ou continuada, a utilização da música como tradição das práticas pedagógicas que não contemplam objetivos propriamente musicais e sim servem à rotina escolar e ao calendário de eventos comemorativos da escola.

Logo a seguir teremos a categoria que dialogará com as outras categorias, nesse contexto pesquisado.

4.2.2 Ferramentas de transformação – a atividade e suas possibilidades: Forma (B)

Retomando o objetivo dessa investigação e tendo ainda observado os pontos visitados até o momento, adentraremos ao recinto que ao ser iluminado pelos holofotes dos teóricos convidados e de experiências relatadas. Nele refletimos acerca da possibilidade de transformação da atuação docente dos atores da educação infantil, no contexto da educação musical, para além de sua condição de **coadjuvante ou protagonista**. Ao iniciarmos essa conversa acerca das contradições encontradas, seja na atuação coadjuvante, seja na atuação protagonista, convidamos Freire (2012) que chegou a esse diálogo nos lembrando de que somos “**uma inteireza e não uma dicotomia**”. O autor segue seu argumento dizendo:

Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (FREIRE, 2012, p. 28).

Ou seja, no binômio da atuação **coadjuvante/protagonista** existe também uma inteireza, uma totalidade formada por essas partes, porém para que essa síntese aconteça é necessário lançar mão de ferramentas que propiciem uma **transformação com vistas a essa síntese**. Outro convidado a esse diálogo é Vigotski (2001) que corroborando as ideias dos demais autores nos trouxe sua concepção de ser humano como uma unidade compreendida como afeto e intelecto, afirmando ainda que é na atividade que ocorrem as aprendizagens e, como seres sociais que somos experimentamos, vivenciamos essas atividades nos relacionando com o outro. E, ainda nos esclarece que na **atividade** encontramos possibilidade de desenvolvimento, atentando para a atividade guia que nos instrumentaliza e nos traz condições de possibilidades também de atuação em educação.

Essa atuação está para além da concepção de desenvolvimento por meio do esquema binomial de estímulo e resposta, como nos havia dito Prestes (2013) em outro momento dessa pesquisa, onde a pessoa em estado passivo responderia a alguma influência externa. Freire já nos alertou para o bancarismo da educação, que também supõe a passividade do aluno e o exacerbado ativismo do professor sabotando o diálogo e as possibilidades de desenvolvimento de ambos e exigindo a obtenção de um produto. Freire nos fala da dialeticidade contida na educação, que imprime a duração existente entre a **permanência ou a mudança** de algo relacionado ao processo educativo que *está sendo*, e não que *é* (2013, p.117 itálicos do autor). Dessa maneira, observamos também que **a atividade educativa com música se trata de um processo. Ela não se limita a produtos, principalmente no que se refere ao contexto educativo**.

A atividade educativa como ferramenta de transformação sugere bases de atuação que vão além do ativismo ou concepções extensionistas de educação, conforme abordou Freire (2013). Está ancorada no ato dialógico, nas relações concretas das pessoas com o mundo, com as trocas dos saberes, na comunicação. Comunicação essa que implica a relação dialógica entre duas pessoas que pensam em torno de um **objeto cognoscível** que está relacionado aos problemas contidos no mundo que, no caso dessa pesquisa trata-se de **“conhecer a música enquanto atividade e sua atuação nessa atividade”** e, ainda supõe a ad-miração dessas pessoas para com esse mesmo objeto. Essa **ad-miração** é descrita por Freire (2013) como aquela que antes ocorre de forma ingênua, mas por meio da atividade

guia, levará à curiosidade epistemológica de maneira que as pessoas se deem conta do como conheciam esse objeto antes e assim reconhecerem sua necessidade de conhecê-lo melhor.

Em educação musical, vale destacar que mesmo com uma roupagem nova com propostas ditas inovadoras, a **atividade deve ser intencionalmente organizada**, focada no processo e não no produto, sob o risco de tornar apenas uma reprodução do “verbo magisterial”, como nos falam Bourdieu e Passeron (2013) ou previsão da infalibilidade do mestre que, conseqüentemente anula o estudante e o impede de buscar conhecer o objeto cognoscível de outras formas.

Nesse caso, a atividade musical organizada com vistas ao diálogo com o estudante juntamente com atividades musicais educativas, ofertará possibilidade de proporcionar a quem a realiza, o desenvolvimento de sua musicalidade para além dos treinamentos constantes que sugerem a necessidade de prontidões, talentos específicos para o exercício dessa atividade. **A música é uma atividade humana** que, segundo Pederiva (2013) “**cria condições de possibilidade de promover identidade, coordenação, ação, cognição e expressão emocional, além da cooperação, coordenação e coesão**”. A autora segue afirmando que a atividade musical é característica da convivência humana em grupos [...] e, ainda que, “ao se transformar na cultura, em uma diversidade de formas e em novas estruturas e funções, a atividade musical transforma também as estruturas e possibilidades biológicas” (PEDERIVA, 2009, p.54). No campo das emoções a música permanece no estágio da musicalidade na cultura e, no momento da história cultural do homem essa musicalidade assume outras formas e se concretiza na música como ferramenta das emoções.

Blacking, citado por Pederiva (2009) afirma que a atividade musical é uma forma de manifestação da experiência humana. No contexto da educação musical aqui observado, trouxemos relatos de experiências, vivências e autodenominações acerca das possibilidades educativo-musicais de atores docentes não especialistas em música, confrontando **outras partes** que conformam **o todo** da educação musical com crianças.

Dessa forma poderíamos apontar algumas características da atividade, como ferramenta de transformação, relacionando-a aos elementos elencados no quadro abaixo.

Quadro 8 - Características da atividade como ferramenta de transformação.

Atividade como Ferramenta de Transformação
Dialógica - respeitando os saberes das pessoas envolvidas.
Processual e não como conhecimento pronto a ser repassado.
Intencional - guiando o desenvolvimento.

Continuação...

Continuação.

Observa a totalidade do objeto a ser investigado.
Relação concreta entre a pessoa com o mundo – com o objeto cognoscível.
Ação concreta – é realizável e não somente pensada.
Transformação resultante de transformações experimentadas, na realidade à qual se aplica.
Busca a tomada de consciência.
Prima pela autonomia e emancipação.

Tais características, embora estejam embasando as atividades musicais nesse contexto pesquisado podem extrapolar essa temática se assim a intencionalidade a ela aplicada apontar.

Dando sequência observaremos a forma C que versará acerca dos pressupostos do conceito de protagonismo e suas implicações nas análises.

4.2.3 Protagonismo – Assumindo o seu papel: Forma (C)

A arte reinventa a realidade a partir da perspectiva singular do artista, mesmo quando se trata de um artista plural, uma equipe; sua obra recria em nós, seu caminho e caminhar (BOAL, 2009, p. 112).

Observamos inicialmente um recorte ao termo **protagonista** e seus significados, lembrando o que afirma Boal (2009).

Os vocabulários buscam precisão e, contraditoriamente, favorecem a ambiguidade porque necessitam ser interpretados. Quem interpreta é o intérprete, ser vivo, social e político, que se transforma a cada momento de sua caminhada (BOAL, 2009, p. 69).

Seidel (2009) ao citar algumas definições trazidas de dicionários e do teatro, afirmou que:

A palavra “protagonista” vem da junção de duas palavras gregas, protos, que significa o principal, o primeiro, e agonistes, que significa lutador, competidor, contendor. O termo protagonista em seu sentido atual indica o ator principal de uma ação. A pessoa, exercem, estamos no campo do jogo. O ato de jogar é uma ação tensa, mas é também mágica, excitante, prazerosa, como a própria vida (SEIDEL, 2009, p. 18 - 19).

A autora seguiu com uma exposição de definições da palavra protagonista para tornar compreensível sua linha de pensamento, passando desde Houaiss (2004) que o descreve como o personagem principal de uma peça de teatro, livro ou filme, sendo também o ator que representa o papel deste personagem no teatro, cinema, ou seja, o que tem papel de destaque

num acontecimento e, ainda que protagonizar é ser o personagem principal, o agente principal de (ato e fato). Silva (2012) ao definir a acepção da palavra protagonista em seu trabalho acerca do protagonismo histórico, também evidencia o que apresenta Houaiss (2007).

Seidel segue apresentando definições da palavra protagonista, passando pelo apresentado por Ferreira (1986) ressaltando sua etimologia ao dizer que se origina do grego *protagnostés* que significa o principal ator ou competidor, ou também o primeiro ator do drama grego. **Protagonista** é a pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar num acontecimento.

Por último a autora cita Pavis (1999) que define a palavra protagonista como proveniente do grego *prôtos*, primeiro, e *agonizesthai*, combater, onde para os antigos gregos, protagonista era o ator que fazia o papel principal. Atualmente, costuma-se referir aos protagonistas como personagens principais de uma peça, os que estão no centro da ação e dos conflitos.

Acerca do conceito de protagonismo, Thomaz (2011) relaciona-o ao conceito protagonismo juvenil citando Calil quando afirma que esse conceito emerge de textos e documentos legais de organismos internacionais e de projetos de organizações não governamentais, a partir da segunda metade da década de 1980, dizendo que o protagonismo juvenil abrange diferentes ações que tem como atores os próprios jovens. O autor segue afirmando que:

Atualmente o discurso do protagonismo se alimenta da prerrogativa de mercadoria, pois potencializar os chamados excluídos da sociedade é uma possibilidade de potencializa-los para a manutenção do mercado, é por isto que o mesmo adentra as práticas sociais pela via da educação, sendo ela aplicada no contexto da escola, bem como nos espaços fora da escola enquanto proposta de potencializar a participação do jovem, do adolescente em um modelo neoliberal (THOMAZ, 2011).

O autor, utilizando o aporte teórico da Pedagogia Social e a teoria de Paulo Freire para a construção da visão de “protagonismo” enquanto processo de emancipação e autonomia do educando e do educador, problematiza o enunciado do protagonismo enquanto processo de emancipação e autonomia, buscando relacioná-lo ao **“engajamento do sujeito na autoria de outra história, transformando a sua vida e buscando por meio deste engajamento a transformação do mundo”** (THOMAZ, 2011).

Em nosso diálogo torna-se necessário ampliar essa reflexão abrindo **as travas** que emperram esse entendimento e aprofundá-la. O especialista detém a técnica a ser aplicada ou desenvolvida e o pedagogo detém o conhecimento acerca do desenvolvimento da criança. Os

princípios educativos pretendidos pelos documentos legais direcionam o trabalho com crianças com vistas a colocá-las no centro do processo educativo.

As DCNEI (2010, p. 19) indicam que trabalho educativo com crianças tem cunho processual com vistas ao seu desenvolvimento integral não cabendo, portanto, fragmentação entre as aprendizagens. Acrescentamos ainda que a música é uma atividade humana, conforme ressaltou Pederiva (2009) ao apoiar-se nos pressupostos de Vigotski e partindo desses pressupostos levamos essa reflexão ao patamar da necessidade de **conscientização** por parte do pedagogo, necessidade essa que extrapola o reducionismo ideal das formações, seja inicial ou continuada que geralmente criam dependência aos modelos a serem seguidos.

Portanto, estando esse ator no palco a desempenhar sua função comunicativa em educação musical com suas crianças, sob as possibilidades de ser um Ser musical tanto quanto elas; de a música ser uma atividade humana e que na educação infantil não se compartimenta os processos de aprendizagem; acrescentando ainda as prerrogativas da desescolarização da atividade musical, será que ainda permaneceria a dualidade, **coadjuvante/protagonista**, na ação educativa do pedagogo, nesse espetáculo? Boal (2009) afirma acerca do espetáculo, cabendo também em nossa metáfora que:

O espetáculo expõe aos nossos sentidos não apenas o seu titular principal, mas toda a hierarquia, desde o mais poderoso senhor até o último coadjuvante. Todos desempenham papéis, ora distantes do epicentro, ora como papagaios-de-pirata, no ombro de alguém importante, espinha reta ou encurvada. Quanto mais próximo do protagonista, maior seu poder. Tocá-lo: sonho supremo (BOAL, 2009, p. 144).

A relação estabelecida entre **coadjuvação e protagonismo** demonstrada acima por Boal remete às relações de poder. No espetáculo educativo do qual estamos tratando essa relação se evidencia pela condição hierárquica certificadora exercida pelas especializações em detrimento da atuação do pedagogo com educação musical e, se conformaria como um **enredo** nesse espetáculo, cuja matéria prima é a vida, tendo um caráter dualista, conforme nos mostra Bentley (1981).

Freire (2012, 2014b) nos advertiu acerca do bancarismo educacional sobre o qual se alicerça a relação do **oprimido e do opressor**, a qual se poderia equiparar à relação que nos propomos a investigar, ou seja, o **coadjuvante e o protagonista**. A aproximação dessas relações consiste na característica contradição implicada nessas identidades, uma vez que uma esteja imbricada na outra, no sentido explicitado por Freire quando “a dualidade existencial dos oprimidos que, “hospedando” o opressor, cuja “sombra” eles “introjetam” são eles e ao

mesmo tempo são o outro” (FREIRE, 2014b p. 67 grifos do autor). Isso se aplicaria à dualidade de atuação do ator docente, em educação musical na educação infantil, no que tange às relações de hierarquia e poder estabelecidas nas funções reveladas pelo espetáculo aqui descrito, onde o docente que se autodesvalia almeja a condição de protagonista, de primeiro na atuação.

Acerca dessa postura, Freire (2014b, p. 69) indica que “A **autodesvalia** se trata de outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores”. No caso da relação estabelecida entre os coadjuvantes e os protagonistas a autodesvalia estaria pautada na crença de que somente os especializados em uma determinada tradição musical poderiam trabalhar com educação musical, sobretudo com crianças. Por analogia, essa crença determinaria a introjeção da autodesvalia no pedagogo, no espetáculo da educação musical na educação infantil. O espetáculo, ou seja, a educação musical pautada em uma determinada tradição, como explicitou Pederiva (2011), determina a atuação do docente, hierarquizando suas identidades. Quanto a isso, Boal (2009) afirma que:

O espetáculo tem a função de revelar identidades e determinar comportamentos – quando e onde cada qual deve se sentar, quando se levantar ou sorrir, o que dizer. O espetáculo põe legendas classificatórias na testa daqueles que o integram! (BOAL, 2009, p. 146).

No entanto, o protagonismo ao qual nos referimos está para o que Freire definiu como a postura do professor que, partindo de sua ação dialógica emancipadora e libertária estaria relacionada à dodiscência, onde **movido pela consciência de seu valor enquanto um Ser inacabado, inconcluso, que se constitui nas relações com o outro, se disporia nem acima e nem abaixo seja de seu discente ou de seu colega especialista**. Sob essa perspectiva o ator ou protagonista teria uma bifurcação em seu caminho, onde uma das direções poderia apontar ao que Freire define como bancarismo educativo com ênfase nas especializações ou repasses conteudistas ou, de outro lado, ao que Vigotski (2003, p.77) definiu como **organizador do processo de aprendizagem compreendendo o trabalho educativo como colaborativo, evocador das possibilidades de cada envolvido nele**. Caberá essa reflexão na formulação da intencionalidade da ação educativa de cada docente.

Tendo em vista as categorias eleitas para essa investigação passaremos ao campo de composição das análises, pontuando o conjunto de instrumentos a serem utilizados.

4.3 A composição melódica das análises - o conjunto de instrumentos

Para identificarmos os elementos utilizados nessa composição com vistas a obter os **resultados sonoros** dessa pesquisa foi eleito um instrumento de análise. Não um dos instrumentos que nos sugerem as metodologias científicas clássicas, mas ousamos trazer a representação de um **instrumento** constituído de grades laterais fixas, entremeadado por um fole que clama por liberdade para que soe concretamente a música que sempre esteve ávida a ressoar nesse contexto histórico. Esse instrumento dialogará com o **Dossiê Reflexivo**.

Seu **fole**, representado pela **Educação Musical na Educação Infantil** encontra-se paralisado à espera da abertura da trave que o imobiliza. A essa **trave** foi dado o nome de **formações** que por sua vez ancorou-se nas partes fixas e estruturantes desse instrumento, que representam de um lado em suas teclas, os materiais compreendidos no **dossiê reflexivo** que foram investigados pelos **objetivos** dessa pesquisa ancorados na caixa de ressonância e, de outro lado os botões de acompanhamento representando a **base teórica** com a qual dialogamos. A **trave das formações** se referiu às respostas aos **questionamentos** dialógicos feitos entre os atores por meio dos componentes do **Dossiê Reflexivo** (memoriais e questionários, pelas análises dos vídeos e fotografias, como também dos relatos de observações das atuações nos Primeiro e Segundo Atos).

A composição melódica obtida por meio do manejo **dialógico das análises** está representada na alegoria da forma musical **A, B, C** onde **A** - Coadjuvação; **B** - Ferramentas de Transformação e **C** – Protagonismo que, combinadas entre si e somadas a outros elementos sonoros possibilitou que o **fole** soasse e ressoasse. Esse instrumento, o **acordeão**, ou **sanfona**³⁵ **ao ser manejado nessa pesquisa em parceria com os atores**, movimentou o fole em um **diálogo sanfônico** onde após terem sido abertas as traves contidas nas formações ecoaram novos sons propagados por seus **resultados sonoros**.

A figura 25 ilustra a situação encontrada na questão dessa pesquisa, onde a educação musical na educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, estando apoiada e amparada em elementos contidos nas estruturas compreendidas no **dossiê reflexivo** e nas **bases teóricas** necessitou abrir as travas da formação para ampliar a compreensão de todo o questionamento envolvido no enigmático *Hamlet* da educação musical dessa investigação. Afinal, como nos demonstrou Martinez (2013) no quadro 2, a atividade musical na educação infantil, ao longo do tempo tem contemplados princípios, estruturas e funções que limitam as inúmeras possibilidades que a música possa ter enquanto função educativa.

³⁵ Disponível em: < <http://acordeon-rs.blogspot.com.br/p/historia.html>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

Figura 25 - Ilustração do instrumento de pesquisa.

DIÁLOGO SANFÔNICO

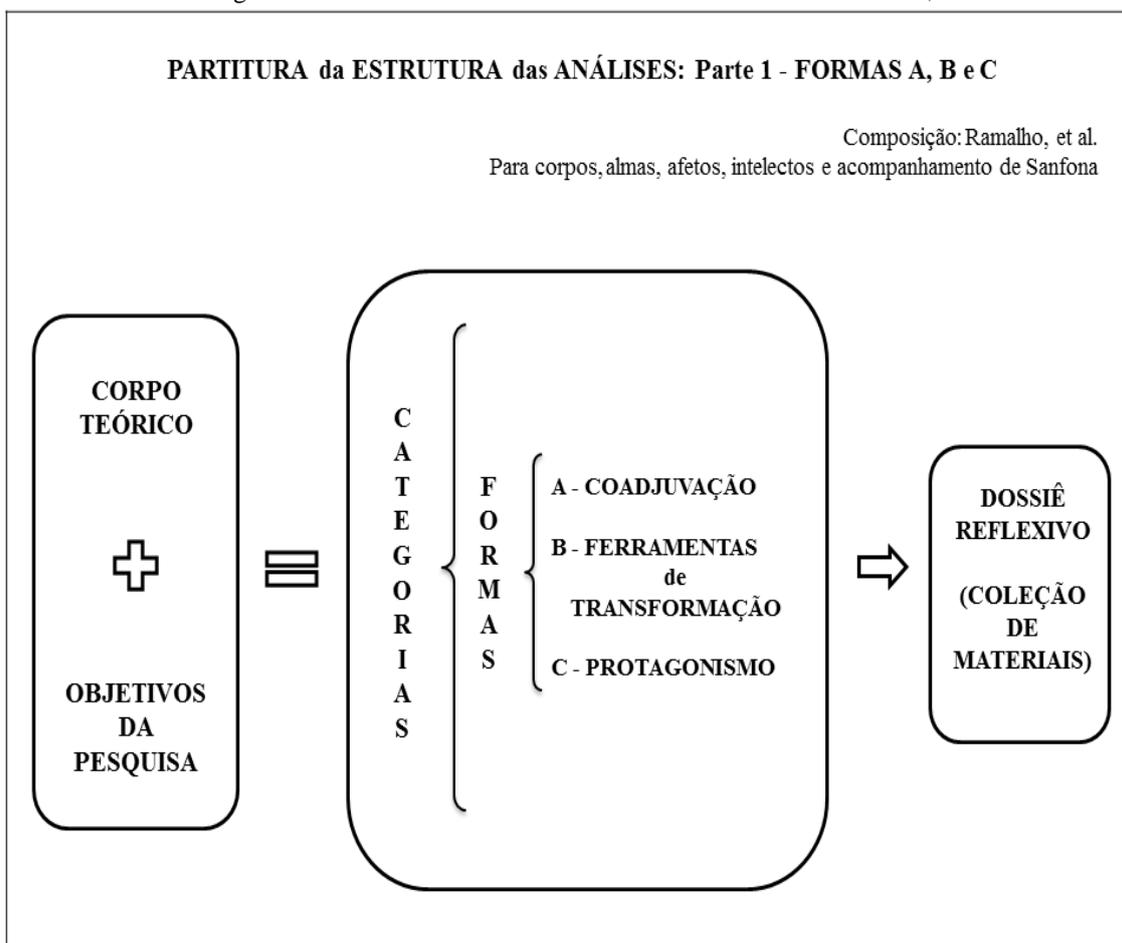
Fonte: Maicon Braúna, 2016.

A composição melódica das análises foi alicerçada também em outra metáfora: a **metáfora musical do teatro** que conforme Pavis (2011) compara a encenação à música, em um tempo e espaço, como se fosse uma **partitura**. Essa partitura agrupa o **conjunto dos materiais** a uma interpretação individual dos atores, completa Pavis. E para além dessa comparação, a opção por essa metáfora como registro da estrutura das análises foi instigada pela fala desse autor ao revelar que música e teatro que, outrora estavam em posição dicotômica de protagonismo do teatro em detrimento da música, na atualidade estão concordando com sua complementaridade e guardando suas respectivas especificidades (PAVIS, 2011, p. 256).

Em seguida foram trazidos os conceitos que envolveram cada categoria estabelecida e voltamos os holofotes ao seu enlace com os materiais do *corpus* dessa pesquisa, ou seja, com o **Dossiê Reflexivo**.

Para esquematizar e ilustrar o pretendido nessa análise, uma partitura foi criada contendo os elementos dessa proposta, conforme mostrará a figura 26, a seguir.

Figura 26 - Partitura da Estrutura das Análises: Parte 1- Formas: A, B e C.



Fonte: Criação própria, 2016.

Destarte, o foco se voltará à composição realizada pela análise, precisamente à sua operacionalização.

4.3.1 O fraseado melódico da composição das análises: o diálogo sanfônico

[...] no que tange às ciências humanas e sociais, o que se dá não é a mera substituição de um caminho enganoso por caminhos promissores de novas verdades. Trata-se antes de novas perspectivas, que vêm participar da cena, de opções teóricas diversas daquela em relação à qual se produz uma ruptura ou do desejo de redimensionar o objeto de estudo (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005).

Dando sequência focamos na operacionalização das análises organizando-as numa estrutura para melhor visualizarmos nosso diálogo com o *corpus* da pesquisa. Por tratar-se de um recorte histórico, o fenômeno foi analisado segundo o seu processo no **tempo cronológico** respeitando as dimensões vivenciadas no **Primeiro Ato – O Curso de Extensão** e no **Segundo Ato – O Curso de Propagação**. Os materiais analisados compreenderam a coleção

de materiais do *corpus* da pesquisa, como memoriais, respostas de questionário, observações pessoais, vídeos e fotografias, que foram relacionados às formas **A**, **B** e **C**, por meio do Diálogo Sanfônico, conforme indicado anteriormente.

Para a análise dos memoriais e respostas do questionário, optamos pela preservação da identidade dos **participantes cursistas**, que foram identificados pelo codinome **Cursista (C)** seguido de numeração para distingui-los como, por exemplo, **C1**; **C2**; e assim sucessivamente.

4.4 Focando o Primeiro Ato: a participação no Curso de Extensão

Conforme o que consta relatado no laboratório catártico descrito no item 3.3, a experiência com a equipe das Oficinas Pedagógicas no curso de extensão leva a crer que não somente os pedagogos das plenárias regionais da SEDF apresentaram a ideia inicial de não terem condições de possibilidades de trabalhar com música. Alguns professores das Oficinas também manifestaram essa ideia, haja vista quando lhes é perguntado acerca de suas experiências musicais, na primeira atividade no curso.

Essa atividade proposta pela a equipe colaborativa chamada de **direção de cena** do curso de extensão consistiu em perguntar no primeiro dia de aula do curso, em 04 de abril de 2013 acerca das experiências musicais que os cursistas traziam consigo. A equipe solicitou então que os cursistas escrevessem em folha separada quais suas experiências e o que consideravam como experiências musicais. Esses escritos foram cuidadosamente guardados durante todo o curso.

Neste momento, memoriais de dezessete professores das Oficinas Pedagógicas foram trazidos e analisados, onde o enunciado da questão solicitava:

__ Relate escrevendo, quais são as suas experiências musicais.

As respostas a essa atividade foram:

“Fiz piano por 08 anos na EMB - toco violão – aprendi por partituras, internet, etc. – amo ouvir, cantar, apreciar” (C 1).

“Nasci numa família de músicos, inclusive meu pai e irmãos (11 ao todo). Todos os homens tocavam instrumentos (cavaquinho violão, viola sanfona, percussão e voz), as mulheres cantam. Toco violão e canto. Minha família é toda ligada a artes. Eu inclusive sou artista plástico e formei na UnB, etc... Em Minas fazíamos muita serenata, pena que hoje tenha acabado” (C2).

“Minha experiência musical não inclui estudos. Gosto de cantar e ouvir todos os tipos de música, mas não todas as músicas. Cantei num coral durante 6 meses (fazia parte de um curso). Na sala de aula cantava bastante com os pequenos” (C3).

“Ouvir músicas, gostar dos sons e ritmos. Brincar com as crianças com músicas de roda, brinquedos cantados” (C4).

“Como nasci na fazenda e na época não tinha energia elétrica, o rádio me fez conhecer a música cantada por cantores. Acredito que quando a minha mãe cantava canções de ninar eu tive o meu primeiro contato com a música. Não canto, não toco e não gosto de alguns ritmos musicais” (C5).

“A música sempre fez parte de meu ser, uma parte querida que tento sempre mantê-la ativa, viva e pulsante. Contudo, passar, repartir essa parte minha sempre foi algo complicado, pois sempre me senti como se estivesse me desnudando aos olhos dos outros” (C6).

“A sonoridade da fala e das histórias que ouvi na 1ª infância. As cantigas de roda e brincadeiras da infância. Só conheci a tv com 7 anos, antes disso muita brincadeira e teatro em cima do “palco” – mesa de ping-pong. Contando histórias e mesclando com cantigas tradicionais. Já toquei um pouquinho de violão na adolescência e fiz poucas aulas de violino” (C7).

“Curto, aprecio, necessito ouvir música, todos os dias. Costumo selecionar músicas para cada estado de espírito, para cada momento. Se possível, todos os momentos demandam uma música... inclusive o silêncio” (C8).

“A música sempre fez parte de minha formação, desde criança, desde sempre... Ela desperta caracteres que ativam a memória, digo isso, porque uma vez eu estava planejando uma aula e senti necessidade de pesquisar sobre mandalas, então entrei na internet e quando começou a aparecer as mandalas coloridas e um fundo musical. Era noite, eu levantei da cadeira e comecei a dançar, a sensação que eu tinha era que a música que nunca havia escutado, parecia que estava em mim, gerando aqueles movimentos corporais... Além dessa experiência mais recente como eu já falei, desde criança sempre gostei e apreciei a música, vejo-a como alimento para a alma” (C9).

“[...]. Considerava a resposta correta que era um sujeito limitado musicalmente. Só havia participado de um musical com Hugo Rodas e feito algumas disciplinas de técnica vocal no curso de Artes Cênicas” (C10).

“Nasci em uma família em que a música era instrumento de socialização e comunicação. Desde sempre via minha mãe cantando, declamando poemas. Meu avô tocava gaita de fole, meus irmãos são músicos profissionais. Estudei piano quando era criança, canto coral, teoria musical. Canto com

os amigos em casa, canto no chuveiro, para meus filhos, para ficar feliz, para viver... Sou um ser musical” (C11).

“Eu não tenho experiência nenhuma em música gosto de MPB” (C12).

“Sempre adorei cantar (tenho uma voz forte). Danço desde que o meu corpo saiu dos domínios do colo da mamãe (rs). Fui durante um tempo (2 anos) professora de samba. Ritmos (latinos) para criança dentro da escola. Estou com sede de voltar a tudo isso” (C13).

“As minhas experiências musicais são restritas a cantar na igreja. Mas sei que amo música. Pois ela me acompanha em tudo que faço” (C14).

(C 15, C 16 e C17). Não há registros.

Focando nos memoriais descritos acima observamos que as experiências musicais relatadas estão relacionadas a diversos fatores que variam entre **tocar um instrumento musical** como nos casos dos cursistas **C1, C2, C7, C10 e C11**. Outro fator que sobressaiu refere-se ao **cantar**, como vimos nos cursistas **C3, C7 e C14**. Gostar de **ouvir músicas** foi apontado como experiência musical pelos cursistas **C4, C8, C13** e a percepção de que a **música faz parte de sua vida** apareceu nos relatos dos cursistas **C6 e C9**. Notamos que embora o cursista **C12** tenha explicitado que não tem experiências musicais, ao acrescentar que gosta de MPB fragilizou o seu primeiro argumento, cabendo supor que estaria também posicionado junto aos cursistas que percebem que a música faz parte de sua vida.

Essa atividade reflexiva acerca da própria experiência musical de cada pessoa remeteu as respostas de sete cursistas a um determinado **conceito de música** que a decodifica por seus **instrumentos ou técnicas**. Com esse panorama, vislumbrar a possibilidade de protagonizar no campo de educação musical vincularia essa atuação ao conceito de música atrelado à técnica, ou seja, à musicalização como vimos anteriormente ao citarmos Penna (2012) quando afirmou que a educação musical vai além da prática técnica da musicalização.

Oesterreich e Garbosa (2014) atentam também para a realidade dos cursos de graduação que dispõem em suas matrizes curriculares, determinadas metodologias do ensino da música, o que reforça esse ideário. Esses conceitos de experiência vinculados à técnica e teoria musical, baseiam-se em uma visão escolarizada que pressupõe domínio técnico de instrumento e teoria musical, reificando essa prática. Essa postura ou discurso não favoreceria, portanto, o protagonismo de quem nos revelou nos memoriais que suas experiências musicais são provenientes de atividades humanas cotidianas e de percepções do campo das emoções. Os cursistas que vincularam suas experiências às sensações ou gosto

pessoal sem relacioná-la à técnica denotaram, segundo minhas observações, certa **autodesvalia por sua realidade musical não ser escolarizada**, não demonstrando, todavia, outra percepção conceitual acerca do que foi perguntado.

Outro ponto a observar nessas respostas seria se essas experiências musicais pessoais relatadas poderiam se tornar uma via de atuação docente com vistas à emancipação e autonomia, como referido em diálogo com Paulo Freire durante o percurso e evidenciadas na questão dessa pesquisa. Destarte, levando em conta as premissas supracitadas concluímos nesse **primeiro momento** que nesses relatos **não** houve indícios revelados que suponham a possibilidade de protagonismo nessa atividade e que a **coadjuvação – forma A** se fez presente na postura subordinada à mentalidade escolarizada acerca da concepção de música. Ressalto que, ainda que em seu aspecto geral as falas desses memoriais estivessem explícitas em vários outros momentos dessa pesquisa, nessa análise foi possível observá-las mais de perto dando ênfase ao seu processo e resultados.

Seguindo agora à outra atividade que ocorreu ao final do processo do curso de extensão, no dia 13 de junho de 2013 foi solicitado aos cursistas que registrassem novamente como enxergavam suas experiências musicais após o curso de extensão, **explicitando como se viam enquanto formadores musicais**. As respostas a essa atividade foram as seguintes:

(C1, C2, C3, C4 e C5). Não há registros.

“Hoje, posso e consigo despertar essa musicalidade inerente de cada ser humano. Percebo-me como uma parte em uma grande e rica orquestra. Assim, cada ser em si carrega o dom de se capaz e ser feliz como diria Betânia. Não darei nada, na verdade estarei retirando do invólucro imaginário de cada criança suas potencialidades, despertando-as para ouvir a vida à sua volta [...]” (C6).

“Gostei muito do despertar e da acolhida desde o 1º dia. Hoje completando 10 oficinas ricas e plenas posso dizer que minhas experiências musicais foram ampliadas. Aprendi muito com o grupo, estive presente e contente em todos os encontros. A liberdade no acolhimento permaneceu e eu acredito nesta forma de ensinagem. [...]. As experiências vivenciadas podem e devem ser utilizadas em sala de aula. Acho que repassar aos professores vai ser um momento de aprofundamento e aprendizagem” (C7).

“Hoje, após esses 10 encontros de auto exploração e troca de experiências musicais com o grupo, a sensação com relação aos meus potenciais musicais, é de mais confiança, tanto pessoal quanto como educadora. As vivências, todas lúdicas e estimulantes, proporcionam oportunidades de aguçar minhas percepções, ampliando minha consciência sobre meus próprios conhecimentos sobre música. Além disso, as vivências

possibilitaram momentos preciosos e desafiadores dessa expressão verdadeira. Tais experiências pessoais de expansão garantem, para mim, que, enquanto educadora serei capaz de atuar de forma mais efetiva na mediação dos elementos musicais, da apreciação musical, da educação musical, enfim, com meus alunos” (C8).

“Atualmente como professora/educadora me sinto diante de um grande desafio. Nesse grupo abriu-se muitas janelas, mas a sensação que tenho é que ainda é preciso abrir mil janelas para subsidiar essas que até aqui foram abertas. A chave para tudo isso é querer ser instrumento de mediação pessoal para se permitir uma busca infinita de mim mesma e dessa forma em meio as relações individuais e coletivas ampliar os horizontes dessa busca. Essa experiência de agora, acende a vontade de acreditar cada vez mais em nossas potencialidades. Educador! Organizador do espaço social... Aprendizagem é colaboração não é individualizar... Gerar aprendizagens significativas...” (C9).

[...]. Felizmente esse limitado conceito acerca de minhas experiências foi mudando significativamente ao longo do curso. E um dia lavando louças e cantando dei uma sonora gargalhada porque entendi CLARAMENTE QUE SOU UM SER MUSICAL! A música está em mim. Meu corpo é essencialmente sonoro. E tive a clareza que não me reconheço sem a existência da música.

Portanto, mesmo considerando ser enorme desafio, sei que serei capaz de transmitir isso aos meus educandos[...].” (C10).

“Sempre tive consciência de que sou um ser musical, mas agora percebo quão pequena ainda era essa consciência. Hoje ela é bem maior. Observo não só em mim, mas nas outras pessoas. Vejo nos meus filhos, nos meus colegas de trabalho o quanto a musicalidade é presente. Todos somos educadores musicais mesmo que não tenhamos consciência disso. A medida que tivemos maior consciência e intencionalidade nas nossas atitudes e objetivos, atenderemos melhor a função de educar. Aprendi a importância de dar liberdade, incentivar, aproveitar o material humano que temos, de se quebrar nossos paradigmas, e ser crianças abertas novamente”.

A experiência foi pura gostosura e deleite. O resgate do prazer no processo de ensino-aprendizagem. Pensei que isso só acontecesse nas Oficinas Pedagógicas” (C11).

“Eu me sinto bem melhor e com mais segurança em repassar, mas me sinto um pouco leigo porque conheço muito pouco os instrumentos e as culturas diversas em relação a vários colegas de turma”.

“Mas como professor me sinto seguro porque eu aprendi que não preciso ser o dono do conhecimento posso fazer um encontro com troca de saberes e isto cada um tem um domínio diferente um do outro” (C12).

“É incrível iniciar uma atividade (curso) com uma ideia de que não se sabe nada, porém a cada encontro foi possível identificar o quanto de música existia dentro de mim. Que o corpo fala eu já sabia, mas ele também canta. Estou apaixonada por toda essa possibilidade que me foi mostrada pela equipe da professora Patrícia, aqui na UnB. Gostaria de continuar com esta aula como um encontro obrigatório da semana, ou seja, sem fim. Trocar, criar, ensinar, aprender, sentir, experimentar, vibrar e muitas outras sensações foram possíveis neste curso. Quer saber da minha experiência musical agora? Até meus olhos cantam quando penso ou escuto uma melodia”.

“Como educadora [re]aprendi que a Educação da Musicalidade é uma coisa natural, simples e muito, muito, muito prazerosa. É possível aprender a ensinar a música diariamente com elementos simples e construídos com os próprios alunos” (C13).

“A música era muito restrita em mim, agora eu a conheço um pouco mais. Agora posso identificar alguns gêneros, ritmos. Já não me sinto tão distante, estou mais próxima. Ficou um gostinho de quero mais; uma vontade de desenvolver conhecimentos a respeito. Agora eu sou um ser musical” (C14).

“Hoje observo que meu corpo é permeado por sons, que existe um ritmo interno. Este ritmo interno que segue as batidas do coração as emoções do momento em que estou vivendo uma experiência me fazem interagir com o meio”.

“Resgatar a memória musical que trago das experiências passadas aumentam minha percepção, observando elementos importantes que definem o ritmo da música. As experiências lúdicas das oficinas resgataram pontos importantes na construção do conhecimento musical”.

Descobri que a música é um diálogo onde existe o tempo do som, da pausa, do som... é assim que posso me interagir no grupo” (C15).

“As vivências aqui experimentadas me possibilitaram a “ver” a música de uma maneira mais aberta, ampla, desmistificando muitas “teorias” de que a música é para poucos, ou apenas para alguns, ou seja, aqueles que tem dom. Outro ponto importante a salientar é a maneira criativa e diversificada em que a aula foi apresentada para mim. Achei produtiva, enriquecedora e dinâmica. Parabéns! Oportunizar o coletivo é muito bom!”

*“Acredito que por meio das atividades ministradas aqui possamos “mostrar” o universo da música de maneira mais diversificada, lúdica e divertida, dando possibilidade a nossas crianças (e professores) a amplitude que a música tem e é, educação musical. *’ vivenciar, experimentar” (C16).*

“As oficinas muito enriqueceram a minha vivência musical, ampliando meu repertório de conhecimentos e mostrando-me que a “música” é algo bem mais simples, bem mais próxima do que parece”.

“Me sinto melhor capacitada para mediar encontros com vivência musical, partindo do pressuposto de que TODOS somos seres musicais. Creio que a música, que é capaz de modificar uma molécula de água, deve estar naturalmente presente em nossas aulas. As atividades práticas fomentaram a vontade de ampliar os conhecimentos e buscar novas possibilidades. Percebi que não temos consciência do quanto conhecemos e do quanto somos capazes. [...]” (C17).

Observando as respostas acima se notam alguns pontos importantes que extrapolam a intencionalidade das perguntas, levando à reflexão e novas conexões dos elementos encontrados. Também foi visto que a maioria dos cursistas se apresentou como **capaz de protagonizar no campo da educação musical**, baseando-se na **tomada de consciência de sua musicalidade**, bem como **de ter experiências musicais passíveis de serem compartilhadas** e outros se revelaram interessados em continuar a buscar desenvolver ainda mais sua musicalidade. Os cursistas **C6, C10, C14 e C17** afirmaram que se sentem capazes de trabalhar com educação musical, tendo por base a **tomada de consciência** de serem Seres musicais e de possuírem **possibilidades**. O **C14** afirmou que despertou a vontade de **desenvolver conhecimentos** mais aprofundados a respeito de música, ao que o **C17** também se manifestou desejoso. Quanto a esses posicionamentos desses cursistas lembramos o que Paulo Freire (2014a) falou acerca da abordagem da necessidade do professor ampliar sua curiosidade, partindo de uma situação de ingenuidade em busca do conhecimento, ou seja, transformando essa curiosidade em curiosidade epistemológica.

Os relatos dos cursistas **C7 e C12** tiveram foco maior na percepção do elemento **troca de experiências** ter promovido a possibilidade de ampliação de suas experiências musicais, ao que entendemos como fatores que favorecem ao protagonismo. O cursista **C17** acrescenta ainda a consciência de que o **professor** não precisa ser o dono do conhecimento e **pode organizar parcerias**. Encontramos nas falas de dois cursistas o reconhecimento de suas experiências musicais, porém sem expressarem opinião acerca da possibilidade de protagonizar na educação musical.

O ponto em comum das falas nesses relatos remete às **atividades** desenvolvidas no curso de extensão. Os cursistas **C8, C9, C11, C13, C15, C16 e C17** tiveram suas respostas apontando para momentos das **atividades do curso** como propiciadores do reconhecimento de suas experiências musicais e relacionaram seu posicionamento de possibilidade de

protagonizar aos elementos da **colaboração** e do conceito de Vigotski acerca do **professor como organizador do espaço social** (2003, p. 77). Emergiu também nessas respostas, a necessidade da **tomada de consciência de nossas possibilidades** e muitos citaram o prazer que sentiram ao realizarem as atividades do curso.

Destarte, a investigação desses memoriais nos mostra que a **categoria A** esteve amplamente presente na compreensão dos cursistas acerca de suas experiências e possibilidades musicais no **início do curso**, ocorrendo **substancial mudança** dessa compreensão durante o processo, passando a se conformar como a **categoria C**. Tal mudança se deu mediante a aplicação das **ferramentas de transformação** durante o curso de extensão, ou seja, das **atividades propostas – categoria B**, conforme os relatos analisados.

Passamos agora a outro componente dessas análises, referente à aplicação de um **questionário** feita via *e-mail*, a 16 participantes do Curso de Extensão. Os endereços de *e-mail* compuseram uma lista de endereços e telefones dos componentes das Oficinas Pedagógicas, confeccionada à época do curso de extensão e guardada como fonte material. Essa lista foi recentemente atualizada buscando abranger as CRE participantes e a coordenação das Oficinas Pedagógicas. A pesquisa obteve o retorno de três questionários respondidos.

As questões elaboradas para o questionário remeteram os pesquisados à totalidade do processo de formação pelo qual participaram contemplando todo o processo que culminou na formação aos pedagogos, ofertada por eles.

Quanto à organização das perguntas e respostas dos questionários utilizaremos como códigos a letra **Q** (questionário) antecedendo as perguntas, a fim de melhor localizarmos os resultados e análises. Para as perguntas, a letra **P** (perguntas) e o número da questão, como por exemplo, **QP1** para pergunta nº 1; **QP2; QP3 e QP4** para as demais perguntas. Da mesma maneira utilizaremos a letra **R** (resposta) e numeração para o respondente como, por exemplo, **R1; R2** e assim sucessivamente.

Para aplicação do questionário foi realizado em princípio um pré-teste, um piloto, visando a melhor adequação das questões. Uma sugestão foi acatada e retiramos uma janela de explicação excessiva acerca de como utilizar a ferramenta de texto do *word* nas respostas. As perguntas foram desmembradas em tópicos para melhor investigar os detalhamentos das experiências dos respondentes. A estrutura do questionário em princípio foi composta por dois blocos de perguntas, entendidos como: **A - Experiência como aluno (a) no curso de extensão – FLME FE/UnB** e, **B - Experiências como educador (a) musical**.

Seguem as questões elaboradas no questionário piloto do pré-teste (**Pt**). As respostas tanto do questionário do pré-teste quanto da versão definitiva estarão abaixo relacionadas com a codificação combinada anteriormente, para bem relacionarmos as perguntas às suas respectivas respostas. Aos respondentes indicaremos a letra **R** (resposta) e um número indicativo (**R1; R2**) conforme o explanado anteriormente e apresentado no quadro abaixo.

Quadro 9 - Questionário (pré-teste)

QUESTIONÁRIO DO PRÉ-TESTE – QUESTÕES
(A) - Experiência como aluno (a) no curso de extensão – FLME FE/UnB.
QPt1. Como você se via em relação à sua musicalidade e à sua possibilidade de trabalhar com Educação Musical, quando você chegou ao Curso de Extensão – Formação de Professores em Educação Musical, na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação? Porque você acha que isso acontecia? Quais os desdobramentos disso/consequências, em sua vida pessoal e profissional?
QPt2. Ao término do Curso de Extensão — Formação de Professores em Educação Musical, na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, como você se percebeu em relação à sua musicalidade e à possibilidade de trabalhar com Educação Musical? O que aconteceu durante o curso que fez você ter essa percepção? Quais os desdobramentos/consequências disso em sua vida pessoal e profissional?
(B) - Experiências como educador (a) musical.
QPt3. Como foi sua experiência enquanto educador musical , na formação ofertada pelas Oficinas Pedagógicas aos pedagogos da Educação Infantil? A que fatores você relaciona essa experiência?
QPt4. O curso ofertado aos pedagogos alcançou os objetivos previstos na Proposta que as Oficinas Pedagógicas elaboraram? Quais se destacaram?
RESPOSTAS
QPt1. R1: Quando comecei o curso de Extensão em Educação Musical, ao ser solicitada a reflexão se me sentia um “ser musical”, lembro-me que respondi SIM, pois sempre pratiquei a dança. Dessa maneira, a música sempre se fez presente em minha vida pessoal, mexendo com meu corpo e com minhas emoções. No entanto, como não tive oportunidade de aprender a tocar nenhum instrumento musical, não me via em condições de trabalhar esse tema em sala de aula. Sempre via o ensino de Música como algo muito complexo, ao qual devíamos dedicar horas a fio, nos treinos, algo impossível para minha atual realidade. A ausência desse conhecimento teórico gerava certo desconforto, pois se tratava de uma lacuna em minha formação acadêmica, associada a uma frustração por já ter tido vontade de aprender algo relacionado a esse tema para aplicar em minha prática, especialmente, por estar atuando na Oficina Pedagógica, em que o desenvolvimento das atividades é permeado pelas Artes. Como permitir que a Música ficasse de fora desse contexto?
QPt2. R1: O curso auxiliou para uma abertura de horizontes, de maneira a desmistificar alguns “travamentos confortáveis”, do tipo: “não sei”, “não dou conta”. As atividades práticas oferecidas pelo curso em muito se assemelhavam às atividades desenvolvidas no espaço da Oficina Pedagógica, cujo eixo norteador do trabalho é a ludicidade. De maneira muito simples, a professora Patrícia Pederiva e seus “colaboradores” nos mostravam que o tema “Música” não era um bicho de sete cabeças; ao contrário, tratava-se, apenas, de “mais uma atividade humana”. Foi possível conhecer e vivenciar estratégias facilitadoras para o fazer musical e a quebra de alguns paradigmas, pois, como professores, muitas vezes levávamos a música para a sala de aula como pretexto para abordar outros conteúdos. O curso mostrou a relevância e a importância de se trabalhar a música pela própria música.

Continua...

Continuação.

Ao final do curso, sentia-me em condições de conduzir uma turma de professores, abordando o tema e, minha vida pessoal nunca mais foi a mesma após o curso, pois até hoje vejo “lixo” com outro olhar, pois essa também foi uma grande aprendizagem: podemos fazer música a partir de variados estímulos, acessíveis e com uma natural abordagem “sustentável”.

QPt3. R1: O objetivo inicial do curso: *“Reconhecer a música como veículo de expressão e comunicação humana e cultural, devendo estar presente na organização do trabalho pedagógico cotidiano na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental promovendo uma prática pedagógica fundamentada em atividades musicais a serem desenvolvidas com as crianças dessa etapa da educação básica, em consonância com o Currículo em Movimento”* foi plenamente alcançado, conforme relato e memoriais dos cursistas. O curso foi além das expectativas de muitos participantes que nos relatavam sua mudança de postura em sala de aula. Foram vivências alegres, leves, suaves e extremamente proveitosas, do ponto de vista de aprendizagem/ mudança de paradigmas.

Creio que o sucesso do curso se deveu à coesão do trabalho já desenvolvido pelas Oficinas Pedagógicas. Semanalmente, os professores atuantes nas Oficinas se reuniam e traziam pesquisas, descobertas, inovações, sugestões. Era um rico momento de aprendizagem e planejamento coletivo, característicos do trabalho que as Oficinas já desenvolviam há algum tempo na rede. O entrosamento e a cooperação de cada membro contribuem para o crescimento do grupo como um todo. Além disso, os oficineiros são profissionais que trabalham com muita paixão e entrega ao que estão fazendo o que, com certeza, faz a diferença em qualquer espaço de ensino-aprendizagem.

QPt4. R1: *Refletir sobre teorias e pesquisas desenvolvidas na área de educação infantil e do desenvolvimento de crianças de até 05 anos;* • *Compreender a infância em seu contexto histórico e atual, favorecendo o enfrentamento dos desafios que se apresentam ao profissional da área;* • *Valorizar e viabilizar a pesquisa e confecção de instrumentos musicais alternativos;*

• *Promover o conhecimento de mundo por meio de atividades que envolvem o movimento, a música, as artes visuais, a linguagem oral e escrita, a matemática, a natureza e a sociedade;*

• *Proporcionar o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, através da sua formação pessoal e social;* • *Reconhecer a música como veículo de expressão e comunicação humana e cultural, fundamental à prática educativa na Educação Infantil;* • *Desenvolver uma prática pedagógica na qual os conceitos e referenciais apropriados sobre música, na Educação Infantil estejam presentes;* • *Conhecer e se apropriar dos Elementos Básicos da Música;* • *Estimular o surgimento de formas inovadoras de pensar e desenvolver atividades musicais.*

Creio que todos os objetivos de aprendizagem foram plenamente alcançados, o que pode ser comprovado por meio dos memoriais dos cursistas, destacando-se o objetivo de construção de instrumentos musicais alternativos. Houve cada produção maravilhosa, que pode ser observada e contemplada no dia em houve Encontro. A criatividade permeou todo o curso, com estímulos que motivavam os participantes a se tornarem protagonistas do momento, criando, experimentando e compartilhando.

Após a aplicação do pré-teste e reformulação das questões sugeridas em sua aplicação, os quadros foram reorganizados por assuntos e as questões foram subdivididas com vistas a especificar e pontuar melhor as perguntas. Dessa maneira foram mantidos dois blocos, porém codificados como **bloco I** para as questões voltadas às experiências do respondente enquanto aluno cursista no curso de extensão – FLME FE/UnB, passando a contemplar duas grandes questões subdivididas em três questões mais específicas, codificadas com as letras **(a)**, **(b)** e **(c)**. O **bloco II** voltou suas questões à experiência do respondente enquanto educador musical com questões subdivididas em outras duas questões mais específicas codificadas pelas letras

(a) e (b). Desse questionário obtivemos a devolutiva de dois respondentes, como veremos no quadro a seguir.

Quadro 10 - Questionário aplicado
QUESTIONÁRIO – QUESTÕES
I - Experiência como aluno (a) no curso de extensão – FLME FE/UnB.
QP1. a). Como você se via em relação à sua musicalidade e à sua possibilidade de trabalhar com Educação Musical, quando você chegou ao Curso de Extensão – Formação de Professores em Educação Musical, na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação? b). Porque você acha que isso acontecia? c). Quais os desdobramentos disso/consequências, em sua vida pessoal e profissional?
QP2. a). Ao término do Curso de Extensão – Formação de Professores em Educação Musical, na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, como você se percebeu em relação à sua musicalidade e à possibilidade de trabalhar com Educação Musical? b). O que aconteceu durante o curso que fez você ter essa percepção? c). Quais os desdobramentos/consequências disso em sua vida pessoal e profissional?
II - Experiências como educador (a) musical.
QP3. a). Como foi sua experiência enquanto educador musical, na formação ofertada pelas Oficinas Pedagógicas aos pedagogos da Educação Infantil? b). A que fatores você relaciona essa experiência?
QP4. a). O curso ofertado aos pedagogos alcançou os objetivos previstos na Proposta que as Oficinas Pedagógicas elaboraram? b). Quais se destacaram?
RESPOSTAS
QP1. a). R2: Me percebia num ambiente de possibilidades, oportunidades mediadas por pessoas que sabia extrair de cada estudante ali presente o despertar daquilo que há de melhor em experiências com todas as músicas de formação do ser humano integral, isto é, a música como carro chefe trazendo à tona a essência de cada indivíduo pela auto percepção, autoconhecimento, autodesenvolvimento a confirmar mais uma vez que a Educação de fato se dar por esses caminhos, onde tudo está ligado, tudo está conectado num caminho de solidariedade mútua entre as áreas de conhecimentos diversos que se solidarizam entre si em direção à completude do ser humano. Essa é a essência das ações em projetos de cursos ministrados nas Oficinas Pedagógicas aos professores da rede de ensino público, por isso, nessa formação nos sentimos em casa. Linda e maravilhosa experiência de elevar a alma, expandir a mente, avivar o entendimento e coordenar corpo, mente e alma, eis o método, que segundo Geoffrey Hodson, no livro: Na Fraternidade de Anjos e de Homens, afirma com todas as letras que deve ser utilizado pelos professores educadores, e nessa formação foi utilizado em todos os encontros pelas diversas reflexões através de expressões orais, corporais, emocionais, materiais etc. Hoje, em 2015 estamos em luta para não perder esse avanço, pois será um retrocesso, não é a lógica da submissão que educa, e sim, a lógica do protagonismo individual pelo autoconhecimento, auto percepção, auto realização e autodesenvolvimento para saber ouvir, falar, sentir, perceber os movimentos da vida em volta, conviver, agir com ética e discernimento para alcançar o progresso individual e coletivo pelo saber ser e saber conviver. Como diz Huberto Hohden, no livro: Educação do Homem Integral, “Educa quem educado é. A Instrução ensina o homem a descobrir as leis da natureza, isto é a ciência: mas a educação leva o homem a criar valores dentro de si mesmo... mas na ética que ordena a consciência dos cidadãos e dos líderes da sociedade: ela se projeta na sociedade, mas está radicada no indivíduo

Continua...

Continuação.

...”. O homem instruído na ciência pode ser bom ou mau, mas o homem que educou a sua consciência é necessariamente bom e feliz, e a boa ordem social não tem sua origem na política. Resumindo tudo, essa formação possibilita a manifestação dos talentos que muitas vezes são abafados por vários motivos e, sabemos que esses talentos precisam ser manifestados sob pena de anulação do potencial que existe em cada ser, como diz Eliane de Araujo, no livro: Histórias para sua criança interior: “Perdemos muito tempo procurando fora aquilo que está dentro”. [...].

QP1.

b). R2: O envolvimento da turma era prazeroso e intenso, acendia a vontade de aprender mais e mais, pois quanto mais aprendemos mais temos a sensação de que nada sabemos. O universo é imenso e infinito, há muito ainda para se aprender, e nessa formação acendia ainda mais essa vontade de dar o melhor de nós para o alcance dos objetivos sem perder de vista o que é essencial para a vida nessa grande e abençoada escola chamada “TERRA”.

QP1.

c). R2: Fortalecimento da força espiritual, que é o que falta ser investido nos Projetos Políticos Pedagógicos, para concretizar a educação do Homem Integral. Penso já está passando da hora de colocar nas formações acadêmicas esses aspectos com a mesma intensidade que se trabalha com as questões objetivas, ou seja, as duas asas precisam ser desenvolvidas simultaneamente com o mesmo peso e medida.

Aqui quero colocar sem medo de ser feliz, que se têm investido muito até aqui, em Pedagogia objetiva, falta investir e muito, com a mesma intensidade de importância, como uma verdadeira revolução na Educação e formação de professores e estudantes, na Pedagogia do Espírito, ou seja, Pedagogia Subjetiva sem isolamento da primeira com esta segunda é preciso haver parceria, diálogo, interação entre essas duas Pedagogias, para alcançar a completude do desenvolvimento e formação do professor (a) e estudante.

QP2.

a). R2: Observamos na prática, que quem chegou dizendo que não se percebia como um ser musical, no final mudou de ideia, pois já nascemos seres musicais, a auto percepção de fato aconteceu nessa formação. E não foi com a postura da equipe de se colocar como detentora de todos os conhecimentos sobre música, a equipe buscou conhecer seu público alvo, sabia onde pretendia chegar e possibilitou, oportunizou meios para auto percepção, autoconhecimento, num caminho de protagonismo para o autodesenvolvimento com o despertar da vontade de aprender a aprender, ouvir, falar, sentir, perceber, conviver, agir no mundo com liberdade e ética. Em minha vida tive experiências que a familiaridade com a música é desde antes de nascer, vou compartilhar uma nessa pesquisa: Estávamos ministrando o projeto de curso para formadores de professores de turmas de CDIS, onde em um dos encontros, tivemos que pesquisar sobre mandalas, e assim, chegando a casa

comecei a acessar a internet para fazer a pesquisa desejada, aparecem cada uma mais linda que a outra, quando de repente uma das mandalas mostradas veio acompanhada de uma música muito, mas muito linda, parecia que ela estava em todo ministrando o projeto de curso para formadores de professores de turmas de CDIS, onde em um dos encontros, tivemos que pesquisar sobre mandalas, e assim, chegando a casa comecei a acessar a internet para fazer a pesquisa desejada, aparecem cada uma mais linda que a outra, quando de repente uma das mandalas mostradas veio acompanhada de uma música muito, mas muito linda, parecia que ela estava em todo o meu ser, levantei da cadeira em meu quarto e comecei a dançar, dançar, dançar no ritmo da música, sozinha, numa familiarização que eu mesma estranhei, pois eu não tenho costume de dançar, nesse momento parecia que algo foi acionado, um dispositivo em mim foi despertado, só sei dizer que foi simplesmente maravilhoso. Sempre gostei de cantar, principalmente quando a música e a letra tocam profundamente os meus sentimentos, as minhas emoções.

QP2.

b) R2: Tudo que era proposto, de alguma forma encontrou eco em mim, como se nada fosse totalmente estranho, confirmando aquilo que já defendo, não devemos subestimar ninguém, criar

Continua...

Continuação.

oportunidades, possibilidades de aprendizagens diversas numa margem em que as duas pedagogias caminhem juntas, dialogando, interagindo, solidarizando entre si, em parceria para alcançar a completude do desenvolvimento do professor (a) e do estudante. Isso é tudo de bom e necessário, que seja contemplado nos Projetos Políticos Pedagógico de Formação Acadêmica e Formação continuada e formação dos estudantes.
QP2. c) R2: A felicidade gerada pela consciência tranquila de que estamos no caminho que vale a pena seguir em frente sem medo de ser feliz, acreditar, confiar que estamos sendo instrumento de mediações que favorece, oportuniza, possibilita a autoeducação, o autodesenvolvimento, a auto realização através de pesquisas, ação-reflexão-ação, ludicidade, que levam ao progresso individual e coletivo sem medo e sem ilusões.
QP3. a) R2: A satisfação dos cursistas, o prazer de estarem participando da formação, as avaliações falavam claramente que estava ajudando na prática com os estudantes em sala de aula, o interesse de participar das diversas confecções de materiais ou instrumentos musicais diversos, com sucata, atividades diversas utilizando a música, os ritmos, os sons, etc., além de incentivar o professor a continuar a querer aprender mais e mais...
QP3. b) R2: “Compartilhamento e troca de experiências durante os encontros presenciais, a vivência dessas experiências com os projetos interdisciplinares, interesse em participar de todas as atividades propostas etc.”
QP4. a) R2: Sim, com certeza, foi muito positiva essa parceria com a equipe da professora Pederiva na UnB. Foi muito bom, somos eternamente gratas e gratos pela oportunidade desse convívio com toda a equipe.
QP4. b) R2: Dança, cantigas de roda, ritmos diversos, produção de instrumentos musicais diversos com sucata, música com criatividade no caderno volante, foram muitas emoções, memórias que marcaram com vivências musicais diversas, alegria em estar participando do curso, muitas trocas de experiências, muitas reflexões etc.
QP1. a) R3: Eu achava que trabalhar com música era uma coisa muito complicada, só para especialistas, que era tipo um dom de cada um.
QP1. b) R3: Porque a música, tal como nos é apresentada, ela fica muito distante da gente, como se fosse um universo muito restrito.
QP1. c) R3: Eu apenas cantava com meus alunos.
QP2. a) R3: Eu aprendi que sou um ser musical.
QP2. b) R3: Durante o curso, a visão que eu tinha da música foi se desmistificando. Percebi que ela é muito mais abrangente.
QP2. c) R3: Agora me permito ousar, testar, inventar...
QP3. a) R3: Foi fascinante tanto para mim quanto para os professores cursistas.
b) R3: Percebi que eles perceberam que a música vai muito além de um pentagrama. Envolve escuta, percepção, apreciação.... Cabe testar, partir de algo, partir do zero...
QP4. a) R3: Certamente.
b) R3: Eu destacaria a mudança de postura dos professores em relação ao trabalho com música.

Para as análises das respostas dos questionários, tanto do pré-teste quanto do definitivo aplicado, foram mantidas as categorias das formas **A**, **B** e **C** estabelecidas anteriormente. Observamos no **bloco I** onde foram enfatizadas as experiências dos professores das Oficinas Pedagógicas como **cursistas** no Curso de Extensão, nas primeiras questões – **QPt1** e **QP1** que investigaram acerca de sua musicalidade e possibilidades de trabalhar com Educação Musical, que os respondentes **R1** e **R3** indicaram que **não** se sentiam em condições de trabalhar com educação musical, movidos pelos **conceitos de música** que tinham.

Os respondentes atrelaram a compreensão que tinham de sua musicalidade e a falta de condições de trabalhar com música, à ideia de música como: teoria musical; tocar instrumentos; dom para poucos e para especialistas. O Respondente **R2**, embora tenha escrito que o ambiente do curso lhe oferecera inúmeras possibilidades de desenvolvimento, ao afirmar que “perdemos tempo procurando fora o que está dentro”, sugere que o conceito de música que trouxera ao curso inicialmente se assemelhava aos conceitos dos respondentes **R1** e **R3**, ou seja, a música como algo distante por implicar os conceitos de uma tradição musical, apenas. As três respostas sugeriram concordância com a **postura de coadjuvação** conforme explícita a categoria (**A**), onde houve uma postura inicial que remetia os respondentes a um segundo plano de atuação levando-os à condição de **coadjuvantes** em educação musical.

Ainda na primeira questão, no item que investiga acerca dos desdobramentos e consequências da participação no curso de extensão para a vida pessoal e profissional, os respondentes afirmaram que **houve mudança de postura** comparando-se como se percebiam antes de iniciarem o curso e depois dessa experiência, levando à inferência de que nesse determinado momento eles já vislumbravam a **possibilidade de protagonizar** no contexto da educação musical, nos remetendo à forma (**C**). Ressaltamos nesse ponto, a questão da necessidade da educação estar voltada à **espiritualidade**, apontada pelo respondente **R2** como perspectiva de **educação integral** em direção a todas as dimensões do ser humano. A essa possibilidade atrelamos a vivência que tiveram nas **atividades propostas**, compondo a forma (**B**), dada a experiência relatada pelo respondente.

A segunda questão do **bloco I - QPt2** e **QP2**, investigando ainda acerca da experiência dos cursistas no curso de extensão, ao investigar como esse cursista se percebeu em relação à sua musicalidade e à possibilidade de trabalhar com Educação Musical após o término do curso, o respondente **R1** afirmou que o curso proporcionou uma **mudança de postura**, por meio da ruptura de seus conceitos prévios acerca da música, bem como da **zona de conforto** na qual se encontrava. O respondente afirmou ainda que o curso, por meio das estratégias utilizadas pela equipe organizadora, desmistificou zonas de conforto relacionadas ao

desconhecimento da música e ao não estar em condições de trabalhar com música, bem como das funções que a música exercia na educação. Tal resposta foi seguida da afirmação de se considerar em condições de conduzir uma turma de professores, em educação musical. Aqui nos atentamos para a indicação do respondente ao **caráter transformador das atividades desenvolvidas no curso de extensão**, levando a vincular sua resposta à categoria estabelecida como **(B)** onde as atividades musicais estiveram como ferramentas da transformação em sua postura inicial, como também à confirmação de sua conscientização acerca de suas possibilidades de protagonizar em educação musical, contemplando assim, a categoria **(C)** que versa acerca do **protagonismo**.

As respostas dos respondentes **R2** e **R3** também apontaram para a mudança de postura que tinham, partindo das experiências e vivências que tiveram nas atividades propostas pelo curso de extensão que desmistificaram a visão dos que não se percebiam como um Ser musical. Essas respostas remeteram à categoria **(B)** que, segundo as respostas os cursistas, ao participarem das **atividades propostas** transformaram suas concepções acerca de suas possibilidades em relação à educação musical. Essa transformação levou posteriormente ao **protagonismo** desses cursistas enquanto educadores musicais, evidenciando a categoria **(C)**.

Passando ao **bloco II** do questionário veremos que nas perguntas erigidas nas questões **QPt3** e **QP3**, voltadas à prática de propagação do curso pela equipe das oficinas Pedagógicas os respondentes, de maneira geral focaram as reações de seus cursistas como respostas a essa questão, destacando o respondente **R1**, a importância do **trabalho colaborativo**, característico dos os membros das Oficinas Pedagógicas, para empreenderem essa ação educativa musical com os pedagogos. O respondente R2 ressaltou que sua experiência enquanto educador musical teve como eco a própria participação e interesse de seus cursistas, enfocando o empenho que cada cursista empregou ao participar do curso ofertado. O respondente **R3** explicitou o fascínio experimentado na atividade de propagação da educação musical aos seus cursistas pedagogos.

Outro ponto referente à terceira questão dos questionários, tanto do pré-teste quanto do aplicado, relacionou-se aos fatores ligados à **experiência de ser educador musical**. A esses fatores os respondentes elencaram desde o **entrosamento e cooperação** empreendidos pela equipe das Oficinas Pedagógicas como afirmou o respondente **R1**, quanto o que afirmou o respondente **R2** ao justificar sua **experiência enquanto educador musical ligando-a ao compartilhamento e troca de experiências, ocorridos nos encontros com seus cursistas**. O respondente **R3** disse que notou a percepção de seus cursistas acerca da **música como algo que vai além do “pentagrama – cinco linhas sobre as quais se registra os signos musicais”**.

O respondente acrescentou ainda que a música envolve outros elementos e propôs também o desafio de testar outras perspectivas de educação musical, ressaltando o interesse em **traçar caminhos próprios**.

A quarta e última questão investigativa permeou as questões **QP4** e **QP4** dos questionários e esteve relacionada a perguntas voltadas aos objetivos e intencionalidades previstos na elaboração do curso de propagação. Nessa questão, os respondentes **R1**, **R2** e **R3** concordaram que sim, ocorreu o alcance do que pretenderam, porém destacaram suas particulares experiências, relatando a percepção da ação **criativa** durante todo o curso, levando os cursistas pedagogos a se tornarem protagonistas de suas atividades musicais, conforme o relato do respondente **R1**; diversas atividades propostas foram desenvolvidas com **alegria e reflexão**, tais como danças, cantigas de roda, ritmos diversos, produção de instrumentos musicais diversos com sucata, dentre outros, como foi ressaltado pelo respondente **R2** e, a mudança de postura dos professores acerca do trabalho com música, como relatou o respondente **R3**. As questões 3 e 4, por estarem relacionadas ao campo de **experiência como educador musical – Segundo Ato** após terem participado do curso de extensão, remeteram os respondentes à **totalidade** de sua experiência nesse fenômeno que investigamos, incluindo o primeiro e o segundo atos dos quais participaram.

A interpretação das respostas dos questionários impeliu à concomitante observação das análises dos memoriais dos cursistas do curso de extensão, atentando para as semelhanças encontradas que corroboraram seus relatos como respondentes. As respostas do **bloco II** estiveram diretamente ligadas às do **bloco I** que, por diversas vezes também remeteram às possibilidades de protagonismo dos propagadores sonoros, ressaltando as atividades desenvolvidas como fator preponderante para a mudança de postura entre os cursistas. Os cursistas, no **primeiro momento não se reconheciam** em condições de protagonizar atuando em educação musical, partindo para o **segundo momento onde ao se reconhecerem** em condições para tal, elencando as atividades musicais que desenvolveram no curso de extensão como uma **experiência transformadora** de sua visão acerca da educação musical, tanto quanto as atividades que desenvolveram posteriormente enquanto formadores de pedagogos.

O processo que levou os participantes do questionário a se reconhecerem e a se portarem **de coadjuvantes a protagonistas** enfatizou, segundo seus relatos, a importância das **atividades** realizadas no curso de extensão e de propagação, evidenciando-as como **ferramentas fundamentais** para essa **transformação de postura**, às quais codificamos com a letra **(B)**. Estendendo essa **transformação ao processo educativo musical** que realizaram junto aos pedagogos da educação infantil em sua Coordenação Regional de Ensino, relataram

que essa transformação se deu também no processo educativo musical chegando até à sala de aula, envolvendo os docentes e discentes da educação infantil.

Com vistas a aprofundar os elementos encontrados até aqui, o foco dos holofotes foi voltado a alguns **vídeos** que registraram a participação das Oficinas Pedagógicas no curso de extensão da FE/UnB. Trata-se do registro audiovisual de algumas atividades realizadas no curso. Foram analisados **quatro vídeos** que remeteram aos grandes pontos evidenciados pelos participantes da pesquisa, como por exemplo, a **concepção de educação musical** que trouxeram até o início do curso de extensão compreendida como o ato de tocar algum instrumento, como as teorias musicais europeias, como ter algum curso especializado em música, dentre tantas outras concepções até aqui desveladas.

Os vídeos selecionados foram produzidos em formato caseiro, ora por câmera de filmagem, ora por câmera de celulares e tiveram como primeiro propósito o de servir de material de estudos e planejamentos das atividades seguintes durante o curso de extensão e como segundo propósito compôs o *corpus* dessa pesquisa. Os vídeos não foram editados ou manipulados visando a quaisquer apelos ideológicos, no entanto houve utilização de ferramentas de edição das imagens a fim de preservar o anonimato de participantes do curso de extensão e alunos regulares da graduação que não fizeram parte dessa pesquisa. Loizos (2014) ressalta que, dentre algumas implicações na utilização de vídeos como material de pesquisa, há uma função importante. “O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (LOIZOS, 2014, p.149).

Às análises dos vídeos foram incorporados elementos compreendidos como as categorias estabelecidas para as análises dos registros escritos, focando os holofotes na participação das atividades propostas. É importante lembrar que o curso de extensão no qual ocorreram as atividades analisadas foi frequentado por alunos regulares da UnB, tanto do curso de Pedagogia quanto de outros cursos, porém destacamos que o foco das análises esteve na participação dos atores docentes das Oficinas Pedagógicas.

Seguindo com as análises, foi observado que o **primeiro vídeo**, com duração de dois minutos e cinquenta e sete segundos relata uma atividade de escuta atenta dirigida ao ambiente sonoro e organização do espaço educativo com a intencionalidade de perceberem essas sonoridades, criando e expressando sons por meio de histórias sonorizadas. Esse pequeno registro se apresentou como uma pequena amostra de atividades que desmistificaram dentre outros elementos, a condição de trabalho com música ser inatingível e para poucos

muito especializados. Atividades aparentemente simples como estas geralmente são encontradas no cotidiano da educação infantil, voltadas às propostas de percepção sonora dos conteúdos de desenvolvimento do sentido da audição. No entanto como conteúdo musical extrapola essa condição, abarcando o trabalho de escuta ancorado na educação sonora. Esses pressupostos educativos musicais foram amplamente discutidos após a realização das atividades.

A contação e criação de histórias, tanto quanto a prática de cantar também fizeram parte dessa composição causando admiração nos cursistas que, ao serem exímios contadores de histórias não exerciam essa atividade com intencionalidade de desenvolvimento da musicalidade. As discussões, trocas e estudos realizados após a realização dessa atividade provocaram o entendimento de que faltava a **conscientização para essa intenção de trabalho** remetendo sua resposta à categoria **(B)**, onde a atividade em si proporcionou sua mudança de pensamento.

O **segundo vídeo**, composto por duas sessões sendo a primeira com duração de cinco minutos e doze segundos e a segunda com um minuto e cinquenta e dois segundos, mostrou trechos de atividades propondo a expressão, criação e apreciação musicais por meio de manuseio de instrumentos musicais confeccionados pelos cursistas, utilizando materiais sonoros diversos. Essa atividade trouxe à tona o ambiente de confecção de materiais pedagógicos aos quais as Oficinas Pedagógicas estavam familiarizadas com maestria, ampliando sua reflexão para além da confecção em si como, por exemplo, trouxe discussões acerca da soberania da institucionalização dos instrumentos musicais como as únicas ferramentas para o desenvolvimento musical da pessoa.

A atividade possibilitou a exploração de variados materiais sonoros que, organizados pelos cursistas materializaram-se como música, levando aos seus participantes dentre muitos contextos reflexivos, à oportunidade de **trabalho direto, real e concreto** com diversos elementos musicais.

A **terceira análise** agregou atividades registradas em dois vídeos sequenciais: o primeiro com um minuto e quarenta e seis segundos e o segundo com dois minutos e um segundo, perfazendo o total de três minutos e quarenta e sete segundos de duração. Os **vídeos** analisados apresentaram trechos de atividades que envolveram execução musical, criação, memória sonoro-musical, codificação e decodificação em registro sonoro utilizando diversos instrumentos musicais convencionais. Nessas atividades os cursistas compuseram, se expressaram, apreciaram, registraram criando códigos musicais próprios e realizaram leitura musical desses códigos, refletindo acerca dos processos de aprendizagem no contexto

educativo musical que hierarquiza os conhecimentos, tendo como premissa o uso de signos convencionais registrados em partitura e a concepção de leitura musical convencional como ápice do conhecimento em música. Essa reflexão fez eco a uma resposta **(R3)** do questionário que afirmou ser a música muito mais que os signos registrados na partitura, nas cinco linhas.

O **quarto vídeo** analisado, tendo a duração de sete minutos e trinta e nove segundos trouxe um recorte da dinâmica do binômio coadjuvação/protagonismo evidenciado pela elaboração de uma aula de confecção de um instrumento musical de sopro – a **ocarina**, conduzida por uma cursista. Nessa atividade como em outras tantas, toda a equipe organizadora do curso coadjuvou na atuação protagonista da colega. A turma, disposta em círculo, vivenciou o trabalho manual e artístico com argila, seguindo as orientações da colega docente, ao mesmo passo que cada um contribuía com sua experiência e observações, fossem acerca do manuseio da argila ou com instrumentos de sopro.

Nessa dinâmica uns auxiliavam os outros e detalhes técnicos eram revisados a fim de obtermos um bom resultado, ainda que entremeados de nossas particularidades. Uns instrumentos saíram grandes, outros menores, uns com orifícios mais angulares, outros mais arredondados, cada qual com sua tonalidade e timbre peculiares, enfim, uma experiência que contou com a singularidade de cada um, mesmo que ocorrida em uma atividade com passos organizados sistematicamente em sua operacionalização. A retirada da equipe organizadora do foco principal trouxe a concretização do ato protagonista que, em princípio se deu por meio da habilidade individual da colega organizadora da atividade, mas que posteriormente abrangeu a totalidade da turma na ação de confecção e experimentação sonora de cada ocarina.

A atividade foi sem dúvida condutora desse protagonismo e foi observado também que por meio dela houve uma desconstrução da reificação do papel do professor como detentor único dos saberes. **O espaço colaborativo e a cessão do espaço educativo em colaboração proporcionaram essa experiência, dando oportunidade não somente à colega protagonista, mas a todos os participantes nessa atividade.**

Tendo observado esses trechos de vídeos, é possível perceber que **as atividades** estiveram para além do ativismo ou de prescrição de modelos para mera reprodução e carregaram em si o poder de **transformação** da ação docente ao propiciar espaço para atuação e troca de experiências e reflexões teóricas entre seus participantes. Os vídeos supracitados corroboram as falas escritas dos participantes da pesquisa no tangente às atividades **forma (B)**, como possibilitadoras de mudança de sua ideia inicial de não

conseguirem atuar em educação musical e, em posterior conscientização de suas possibilidades para essa ação educativa.

Dando sequência às análises, os holofotes foram apontados ao segundo ato desse espetáculo, referentes às ações de propagação da equipe das Oficinas Pedagógicas.

4.5 Focando o Segundo Ato: a ação de Propagação aos Pedagogos

Os holofotes voltados aos Propagadores Sonoros trouxeram nesse trajeto até aqui, pistas de que o ato de protagonizar atividades musicais pelos atores docentes não especialistas **está muito além da disputa entre pedagogos e especialistas em música**. Configura-se até esse momento na **necessidade do desenvolvimento de um trabalho colaborativo**, para além dos ditames escolarizadores elaborados nos bastidores do teatro da educação.

O trabalho colaborativo está também no estabelecimento de parcerias, na criação de redes de colaboração, de união de troca de experiências, de **Propagação dos Sons** que possibilitem a transformação das práxis, do diálogo com os companheiros de jornada e suas bases teórico-filosóficas.

Como característica da metodologia empregada, houve um processo de idas e vindas aos recintos desses escritos quando foi necessário dialogar com ideias, fatos e observações. E para essa fase da pesquisa foram analisadas algumas **fotografias** atentando ao registro de respostas relativas às questões 3 e 4 que compuseram o **bloco II** do questionário analisado, como material de pesquisa que, em diálogo com o pensamento de Loizos (2014) foi visto que mesmo oferecendo um registro restrito, “a imagem com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro poderoso das ações temporais e dos **acontecimentos reais – concretos, materiais**” (LOIZOS, 2014, p.137). Portanto, como fora anteriormente mencionado no campo definido como **dossiê reflexivo**, previu-se a utilização desses materiais como parte do *corpus* dessa pesquisa, em suas análises.

As análises foram realizadas partindo das imagens capturadas em **fotografias** cuja observação teve apoio no pensamento de Loizos (2014) ao referir-se também à sua utilização como **informação visual** que compõe uma pesquisa social não necessitando essa informação ser nem em forma de palavras escritas, nem em números. O autor afirma que como aplicação potencial para pesquisa, o emprego de imagens remete a documentação de registro histórico ou a uma pesquisa micro histórica. No caso dessa pesquisa os registros visuais fotográficos corroboraram a ideia do espaço-tempo nos quais ocorreram as ações investigadas e trouxeram elementos que auxiliaram na condução das análises.

Continuando as análises, daremos uma espiada no contexto que envolveu a Cena 1 evidenciando seu processo desde sua organização à sua realização.

4.5.1 Da organização para ação educativa da Aula Inaugural: cena 1 - Tecendo o trabalho de ator

A preparação do evento Aula Inaugural empreendeu uma **força tarefa** dos Oficineiros, na organização de suas atividades de propagação sonora aos pedagogos da educação infantil. Relatos de observações pessoais e registros fotográficos trouxeram os detalhes nesse momento serão descritos.

Após terminarem o curso de extensão na FE/UnB, no mês de junho de 2013, em reunião realizada na Escola Parque da 313/314 Sul esses atores elaboraram um roteiro próprio de atuação, ou seja, um plano de ação organizando cada passo necessário para a realização do curso de propagação aos pedagogos, elaborando uma ementa de curso que foi proposta à EAPE (a resposta do respondente **R1** à pergunta do questionário evidencia os objetivos dessa proposta de curso). Dentre esses objetivos, foi destacada intenção de trabalho dessa equipe ao afirmar que propuseram para o curso, desde a reflexão de teorias que fundamentam práticas educativas na educação infantil, às que versam acerca do desenvolvimento da criança e da educação musical. Constou também, nessa proposta, a busca pela compreensão da infância e seus contextos histórico e atual, ressaltando os desafios apresentados aos profissionais dessa etapa da educação que visavam propiciar condições educativas que envolvessem conhecimento de mundo.

Figura 27 - Reunião das Oficinas Pedagógicas - organização do curso Linguagem Musical na Educação Infantil.



Fonte: Acervo particular, 2013.

Dando sequência aos trabalhos, a equipe estabeleceu todos os passos e tarefas, delegando-os a cadaicineiro, checando suas possibilidades materiais, pessoais, locais, enfim de todo o contexto relacionado às necessidades de alcance dos objetivos pretendidos no planejamento do curso de propagação. Como fora citada na introdução dessa pesquisa, essa aula teve sua realização no auditório da Escola Parque da 307/308 Sul, contando com a participação dos atores de cena, dos atores que atuaram no apoio logístico como cenário, lanche, lista de chamada, dentre outras atividades.

O que aqui chamamos de **trabalho de ator** remete à metáfora do “trabalho anterior à atuação de estreia” e está aqui descrito como os exercícios de atuação no preparo da aula inaugural, nos estudos que fizeram acerca da temática discutida com os espectadores cursistas e, esteve imbricada na experimentação dosicineiros entre si, nessa organização onde estiveram libertados da tutela da **direção de cena**.

Figura 28 - Organização do local para a Aula Inaugural de 22 de agosto de 2013.



Fonte: Acervo particular, 2013.

Para esse trabalho os atores convidaram a **direção de cena** a coadjuvarem nesse espetáculo. Nessa ação houve protagonismo dos atores oficinairos em toda a sua organização e preparo para essa atuação. A direção de cena participou como “**atores convidados e não como tutores dos atores**”, haja vista a surpresa causada a essa direção pela forma de apresentação da aula, exímia em particularidades. Fomos surpreendidos com uma riqueza de detalhes que, somente por meio de uma ação colaborativa se poderia lograr. E assim se deu essa Cena 1 onde, protagonizando essa aula inaugural os atores demonstraram características de liberdade, sem a sombra do tutor.

Traduzindo em Paulo Freire viu-se ali a **mudança de postura** relacionada à musicalidade e as possibilidades do trabalho com música, acrescido da particularidade de cada membro dos atores das Oficinas Pedagógicas. Nesse aspecto houve protagonismo nas ações empreendidas, no entanto não sob a perspectiva individualista, mas apresentando sim um trabalho colaborativo que imprimiu uma marca, levando a educação musical a compor-se como parte do todo que constitui a educação e a educação infantil.

Dessa maneira, merece destaque a resposta de um dos participantes dos questionários quando se referiu ao trabalho protagonista executado pelas Oficinas Pedagógicas, ao descrever a fala de um de seus cursistas pedagogos:

“A satisfação dos cursistas, o prazer de estarem participando da formação, as avaliações falavam claramente que estava ajudando na prática com os estudantes em sala de aula, o interesse de participar das diversas confecções de materiais ou instrumentos musicais diversos, com sucata, atividades diversas utilizando a música, os ritmos, os sons, etc., além de incentivar o professor a continuar a querer aprender mais e mais...” (R2).

Essa fala, segundo as categorias de análises, evidenciou e confirmou a legitimidade do trabalho desenvolvido por essa equipe.

4.5.2 Da organização para a ação educativa do Encontro: cena 2 – O trabalho colaborativo

A experiência está para o trabalho criativo como o barro está para o oleiro e isso foi notório na aula coletiva que as Oficinas Pedagógicas promoveram cerca de dois meses após o início do curso que propagaram. O protagonismo já se percebia desde sua organização, no zelo marcante empreendido em todos os detalhes e, sobretudo, na pauta eleita como tema do encontro que contemplou a cultura popular voltando-se a ela como fonte genuína de educação musical conforme demonstraram as fotografias do item 3.4 dessa pesquisa.

A integração entre os atores oficinairos e os convidados de renomes local e internacional contribuíram com esse trabalho, ampliando os horizontes dos cursistas numa troca generosa. A direção de cena, ou seja, a organização do curso de extensão da FE/UnB mais uma vez convidada e segundo o que recordo, ficou estupefata com as proporções do evento que se deu para além de suas características espetaculares, mas com conteúdo e aprendizado proporcionados tanto pelos parceiros convidados quanto, principalmente pela ação empreendida pelos atores docentes das Oficinas Pedagógicas.

No decorrer do curso vários materiais confeccionados pelos cursistas também foram expostos maravilhando a todos com a riqueza de detalhes, como o mostrado pelas fotografias e também evidenciado pela resposta de participantes do questionário, ao discorrer acerca da devolutiva recebida de seus cursistas pedagogos.

“Creio que todos os objetivos de aprendizagem foram plenamente alcançados, o que pode ser comprovado por meio dos memoriais dos cursistas, destacando-se o objetivo de construção de instrumentos musicais alternativos. Houve cada produção maravilhosa, que pode ser observada e contemplada no dia em houve Encontro. A criatividade permeou todo o curso, com estímulos que motivavam os participantes a se tornarem protagonistas do momento, criando, experimentando e compartilhando” (R1).

Esse trabalho colaborativo propiciou a desconstrução de algumas falácias escondidas nos roteiros impostos - as de que para ser **educador musical** necessita-se ser exímio instrumentista, maestro e afins, como haviam respondido anteriormente nos memoriais e questionários. Aqui, percebeu-se nitidamente a desconstrução da ideia escolarizada que reifica o papel do professor como o único detentor do saber e sobressaiu a troca e entrega de cada participante do encontro. Visitando as respostas do questionário no campo onde os participantes falam de sua experiência enquanto formadores dos pedagogos viu-se que a percepção desse professor acerca da música foi claramente definida com uma amplitude que extrapolou a ideia preconizada por meio dos estudos musicais formais ou de formato escolarizados.

“Foi fascinante tanto para mim quanto para os professores cursistas. Percebi que eles perceberam que a música vai muito além de um pentagrama. Envolve escuta, percepção, apreciação.... Cabe testar, partir de algo, partir do zero...” (R3).

Observando a fotografia abaixo, vê-se como ocorreram nesse encontro, atividades direcionadas e intencionalmente organizadas pela Equipe das Oficinas Pedagógicas que envolveram a parceria e colaboração de todos os parceiros nesse encontro dos pedagogos cursistas de todas as regionais de ensino. Denotaram clara transformação de postura em suas possibilidades de atuação formadora, relacionando essa análise à **forma (B)**.

Notória foi a satisfação do grupo PATUBATÊ nas atividades que propuseram aos pedagogos cursistas e a todos os presentes. Atividades essas que se intensificaram na medida da resposta e envolvimento dos cursistas. Os cursistas, em princípio coadjuvantes, protagonizaram dando o “tom” e o “ritmo” das atividades organizadas pelo grupo.

Figura 29 - Participação do grupo de percussão PATUBATÊ.
Atividade musical rítmica.



Fonte: Moisés Yousef, 2013.

Observando os acontecimentos nesse evento, recorro as falas dos oficinairos ao relatarem suas memórias ao final do curso de extensão, quando disseram que se reconheciam seres musicais e de infinitas possibilidades, inclusive a de serem educadores musicais, de educadores. O trabalho organizado em grupo, a parceria, o trabalho colaborativo e a troca de experiências promovidos nesse encontro remeteram às oficinas Pedagógicas ao campo das formações não formatadoras.

As atividades que surgiram nesse momento emergiram das experiências de cada um nesse grupo composto pela equipe das Oficinas Pedagógicas e pedagogos docentes da educação infantil, de modo compartilhado. Muitas delas advindas da própria experiência de sala de aula, ou mesmo da vida na infância, como por exemplo, o que foi relatado no memorial de um cursista ao falar de sua relação com a música.

“Como nasci na fazenda e na época não tinha energia elétrica, o rádio me fez conhecer a música cantada por cantores. Acredito que quando a minha mãe cantava canções de ninar eu tive o meu primeiro contato com a música. Não canto, não toco e não gosto de alguns ritmos musicais” (C5).

Nessa fala está impresso um pouco da diversidade encontrada em nossas experiências. Essas atividades, como atividades guias foram trazidas ao ambiente formativo para intencionalmente serem transformadas em ferramentas para o desenvolvimento da musicalidade, da educação musical. Por fazerem parte da experiência de cada grupo, elas não se repetem. São trocadas e abrem caminhos para, por meio do reconhecimento da importância e da musicalidade de cada um, ampliarem esse repertório de práticas educativas em música. São jogos musicais regionais, cantigas, histórias que dizem respeito a muitas experiências, inclusive geracionais. Por isso elas não serão detalhadas aqui, porém quem sabe em outros e posteriores escritos? A ênfase da perspectiva está justamente na descoberta da possibilidade de consciência sobre esses fatores e fatos e da possibilidade de compartilhamento das experiências musicais infinitas de cada pessoa, que geram igualmente infinitas possibilidades para o trabalho educativo com música. Ou seja, o centro não está nos materiais supostamente didáticos, mas na infinita riqueza das possibilidades humanas.

DOS RESULTADOS SONOROS e seus ECOS

[...]. Fala o **fole da sanfona**, fala a **flauta pequenina**, que o melhor vai vir agora que desponta a bailarina, que o seu corpo é de senhora, que seu rosto é de menina, quem chorava já não chora, quem cantava desafina, porque a dança só termina quando a noite for embora [...] (O circo, Nara Leão).

O sonho de uma educação possível refletido na essência dialógica apregoada por Freire foi iniciado nesse trabalho inspirado pela letra da música de Gonzaguinha incitándonos como seres humanos a nunca parar de sonhar. Consubstanciada também pelo pensamento de Vigotski essa pesquisa chega até aqui após trilhar os caminhos desenhados nesse percurso. Recordando esse trajeto que teve início na concretude de fatos experimentados e vividos, nos deparamos com um grande teatro ao qual nos fora feito o convite de adentrá-lo e ali participar em seus recintos, de tramas, dramas, roteiros, ensaios e atuações. Esse convite conteve em sua epígrafe um enigma a ser decifrado no decorrer do espetáculo aqui descrito cujo desafio buscou saber **se e como um processo formativo pode levar o pedagogo/não especialista em música, de uma ação coadjuvante a um protagonismo, em educação musical.**

Da incursão ao espetáculo da educação musical no palco da educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal aqui descrito, surgiram também diversos meandros aos quais adentramos numa **peregrina ação**, de onde foram reunidos materiais que deram pistas dos caminhos a serem percorridos nessa busca, que conformaram o **Dossiê Reflexivo**. Esse espetáculo trouxe o recorte histórico de uma formação em educação musical ocorrida na SEDF, no ano de 2013 em parceria com a UnB/FE evidenciando sua gênese desde o embrião residido no campo das ideias à sua concretização, ocorrida em dois momentos denominados aqui como **Primeiro e Segundo Atos**.

Ainda no afã da descoberta do enigma epigrafado no convite, foram angariadas no decorrer dessa caminhada, parcerias teóricas e autores que auxiliaram nas discussões, reflexões e diálogos surgidos. Ao apontar os holofotes à atuação dos coadjuvantes e protagonistas desse espetáculo educativo foram categoricamente evidenciados no palco e outros recintos do teatro os materiais que, juntamente com os teóricos desvelariam tal enigma por meio de um **Diálogo Sanfônico**.

Algumas evidências foram encontradas em diálogos com o material pesquisado e categorizadas, porém necessitaram passar pela sanfona e assim soar a música desse grande espetáculo. Para tal foi necessário estabelecer estruturas que auxiliassem desvelar o **Hamlet educativo** envolvido no enigma. A começar, essa pesquisa teve seu espaço-tempo localizado no item que exprimiu dúvidas de como implementar o ensino de música em cada modalidade

e etapa da educação básica. Partindo desse início, foi visto que esse item do **ser ou não ser** da música na escola envolveu os outros tópicos do mesmo questionamento, que versavam acerca da concepção de que música se teria na escola, quais suas funções no ambiente educativo e que tipo de música ensinar. Durante esse percurso o curso de extensão - Primeiro Ato explorou bastante essas temáticas, como foi observado nos relatos memoriais, nos questionários, fotos e vídeos escolhidos para análise, tendo posteriormente sido propagados no segundo Ato.

As estruturas auxiliadoras nesse processo analítico surgiram como categorias, metaforicamente como **formas musicais A, B e C**, estando a forma **A** relacionada à Coadjuvação, a **B** às Ferramentas de transformação e a **C** ao Protagonismo, tratando das Atividades e suas possibilidades, como visto no capítulo anterior.

Ao analisar os materiais sob essas formas, o instrumento sanfona simbolizou o diálogo entre as partes relevantes dessa pesquisa destacando as partes fixas aos materiais concretos que foram investigados e refletidos em sua base teoria. O fole, preso a essas duas partes, em princípio soava algumas melodias como, por exemplo, as preconizadas pelos roteiros curriculares e normatizações, porém ainda sem a total liberdade de expressão por depender da abertura das travas das formações. Essas travas foram abertas pelas **novas sínteses** que emergiram das primeiras análises.

Do encontro entre as formas melódicas surgiram outros sons, resultantes da interseção dessas formas principais que ampliaram a composição trazendo novos coloridos sonoros, representados em novas possibilidades de trabalho, como foi essa experiência com a equipe das Oficinas Pedagógicas da SEDF. As novas sínteses evidenciadas encontradas como resultantes e integrantes das formas melódicas **A, B e C** confrontadas, evidenciaram a **possibilidade de protagonismo dos não especialistas em música, sejam pedagogos ou os membros das Oficinas Pedagógicas**. Esse protagonismo remeteu-se a conceitos que foram elencados anteriormente caracterizando a educação musical desescolarizada.

As sonoridades percebidas nesse campo sintético levaram à seguinte composição:

- A **forma (A)** esteve em princípio como a condição de **coadjuvação**, como uma atitude de subserviência aos comandos da reificação das excessivas especializações em música, às quais o professor pedagogo e o não especialista que estiveram nesse espetáculo se submetiam.
- Após a experiência do Primeiro e o Segundo Atos esse ator docente esteve para além dessa condição coadjuvante, mudando sua postura por meio das **ferramentas de transformação** que se revelaram **nas atividades, forma (B)** levando-os à

conscientização da incompletude do ser humano e de **suas possibilidades potenciais** tanto no curso de extensão quanto no de propagação.

- Posteriormente, agregando a essa experiência a **forma (C)**, ou seja, ao tangente à possibilidade de protagonismo na atuação de educação musical, vimos que na experiência proporcionada e vivenciada pelos atores nas **atividades** dos **Primeiro e Segundo Atos** desse espetáculo, ou seja, a **forma (B)** foi obtida como resultado sonoro a **colaboração**, ao passarem do ato protagonista que imprime o individualismo ao ato colaborativo, que denota a troca e a participação de todos os atores. A **forma (B)** que esteve como base para essa harmonia, ou seja, para essa nova resultante sonora da análise - a **colaboração** passou a ressoar novos sons compreendidos nas **formas (A e C)** sobrepostas, indo para além da dicotomia existente entre a coadjuvação e o protagonismo. Aqui temos que a **colaboração** resultou de **A + C** após ter sido confrontada com a **forma B**. A fala do participante **C9** corrobora esse resultado ao afirmar:

“Atualmente como professora/educadora me sinto diante de um grande desafio. Nesse grupo abriu-se muitas janelas, mas a sensação que tenho é que ainda é preciso abrir mil janelas para subsidiar essas que até aqui foram abertas. A chave para tudo isso é querer ser instrumento de mediação pessoal para se permitir uma busca infinita de mim mesma e dessa forma em meio as relações individuais e coletivas ampliar os horizontes dessa busca. Essa experiência de agora, acende a vontade de acreditar cada vez mais em nossas potencialidades. Educador! Organizador do espaço social... Aprendizagem é colaboração não é individualizar... Gerar aprendizagens significativas...” (C9).

Posto isto, cabe aqui um aparte referente ao **conceito de protagonismo**, sendo este em sua essência uma ação individualista, trazendo contradição a essa análise ao ser confrontado aos elementos **troca e colaboração**. A metáfora da Harmonia pressupõe o trabalho simultâneo dos sons, que aqui foi relacionado aos elementos emergidos pelos materiais analisados, cabendo assim essa contradição nesse estudo, evidenciando a **troca colaborativa** como um binômio da atuação. A relação existente entre a postura coadjuvante e a protagonista se imbricou em prol da busca pela maneira de resolver as questões contidas no *Hamlet* educativo musical aqui exposto, conforme a organização do trabalho realizado.

Além da Harmonia revelada estiveram também nesse palco, escondidos de trás das cortinas, alguns ruídos que impediram, em princípio, a boa comunicação dos resultados sonoros seja por parte dos pedagogos ou dos atores das Oficinas Pedagógicas. **O medo**, a

autodesvalia, a crença no mito do talento e dom para poucos e a zona de conforto foram apontados nos relatos como elementos que dificultavam a atuação em educação musical.

Esses elementos prejudicariam em princípio e, em geral podem impedir a boa comunicação limitando e fazendo o não especialista em música recuar calando sua atuação, como o evidenciado no questionário quando esses elementos justificaram a coadjuvação, **forma (A)**. Tais elementos serão aqui relacionados às **situações-limites**, conforme define Freire (2014b) ao dizer que tais situações podem encobrir muitas temáticas educativas.

[...] “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável” (FREIRE, 2014b, p. 130).

A **forma (B)** se desdobrou comunicativamente em outros timbres e sonoridades, para além dos contidos nas **formas (A e C)**. O protagonismo se revelou como o **inédito viável** contendo elementos apontados à **espiritualidade na integralidade humana, a vontade de fazer, a organização do trabalho coletivo, a necessidade do aprofundamento e auto formação, a crença nas possibilidades de si mesmo e do outro, a autonomia, a emancipação**, sobrepujando as “situações-limites” que estiveram escondidas detrás das **cortinas** dificultando a atuação docente em música. Vasconcelos e Brito (2014) ao falarem do pensamento de Freire, conceituam o inédito viável como “a crença no sonho possível [...]. É a última instância que o sonho utópico sabe que existe, mas que só se alcança pela práxis libertadora” (p. 125-126).

Esses ruídos que em princípio poderiam ter impedido a comunicação desde o Primeiro Ato do espetáculo foram utilizados nas atividades propostas na composição para as novas harmonias sendo afinados por meio da **imersão epistemológica** e também pela **educação dos sentimentos** conforme nos brindou Vigotski (2003) ao enfatizar que “a educação implica mudanças” (2003, p. 119) e essas mudanças educativas devem contemplar os sentimentos.

Nesse ponto Vigotski (2003) nos recorda que todo sentimento não passa de mecanismo de reação, de resposta a qualquer estímulo do meio, de maneira que a educação deverá influenciar a mudança dos estímulos aos quais as reações estejam ligadas. Isso explica algumas concepções de autodesvalia expostas no decorrer dos diálogos travados nesse espetáculo, se revelando sedutoras e convincentes ao ponto de minar a atuação docente. Vigotski lembra ainda que **o temor poderá ser dissipado por meio da ação educativa empenhada em romper com reflexos condicionados**: “[...] a experiência do aluno, a

formação de reflexos condicionados, está determinada pelo meio social. Basta modificar esse meio para que o comportamento do ser humano também mude” (VIGOTSKI, 2003, P.76).

No caso de nossos atores, essa nova harmonia se deu por meio da imersão nas **atividades educativas** do primeiro ato, dirimindo o que antes denotaram como medo, incertezas e inseguranças em sua atuação. Durante o processo ocorrido nas atividades esses sentimentos se modificaram, tornando-os confiantes em suas possibilidades para a atuação tanto no próprio processo ocorrido no primeiro ato, quanto no segundo ato quando assumiram o papel de educadores musicais.

Para além de ação coadjuvante ou protagonista, a atividade como educação dos sentimentos esteve como mecanismo educativo de organização do meio. Vigotski nos fala que trabalhando os sentimentos encontramos uma ferramenta valiosa para a educação das reações e, que “nenhuma forma de conduta é tão sólida como a ligada à emoção.” (VIGOTSKI, 2003, p. 121). Acrescenta ainda o autor que a educação que intelectualiza nossa conduta de forma ilimitada leva ao **secamento do coração**. Acerca desse secamento, o autor nos alerta que devido a esse tipo de educação, “[...] perdemos a espontânea sensação de vida e, além disso, o método morto, sem alma, de ensinar as matérias, desempenhou um papel não pouco importante na extinção da alma do mundo e no aniquilamento dos sentimentos”. (VIGOTSKI, 2003, p. 121).

A esse modelo de educação que gerou o secamento do coração, o autor se referiu ao encontrado na época pré-revolucionária. No entanto ainda hoje encontramos práticas no campo da educação que hierarquizam o conhecimento, enrijecem as estruturas de possibilidades de aprendizagem e subjagam as potencialidades de educandos e educadores. Muitas vezes encontramos esse modo de pensar e proceder no campo da educação musical, como também no da educação infantil.

Cabe lembrar que essa primeira etapa da educação básica requer especificidades próprias e nela o trabalho educativo não se desintegra ou se fraciona em compartimentações ou hierarquias, como propõe o modelo educacional que leva ao secamento do coração. Portanto, há que se levar em conta que a educação ao implicar mudanças deverá abranger também a educação das emoções. Afinal, somos constituídos de uma unidade estabelecida entre afeto e intelecto.

Voltando ao nosso teatro, vimos que na experiência do primeiro ato de nosso espetáculo foi necessária uma ação processual de desmistificação de prerrogativas da necessidade de talento e especializações formatadoras. Essa ação esteve assentada nas

características da educação desescolarizada com vistas a romper com o endurecimento das concepções que os cursistas traziam acerca de si mesmos.

Vigotski revela algo mais acerca dessa experiência, quando fala que “antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento” (2003, p.121). Observamos que o primeiro ato dessa experiência se constituiu como uma ação de **comunicação**, corroborado pelo que foi supracitado, tanto quanto o ato de propagação aos pedagogos conforme observado nas falas dos participantes dos memoriais e questionários. Esteve essa ação de comunicação para além de uma condição apenas extensionista da universidade e se configurou como uma parte entre os dois atos, ao qual chamaremos de interlúdio e trataremos a seguir.

Interlúdio – O intervalo comunicativo

Um ponto de interseção encontrado até o momento entre os dois atos foi o interlúdio que, no vocabulário teatral se refere à melodia tocada entre os dois atos do espetáculo. Essa melodia chamada nessa pesquisa de **comunicação** implicou o ato de comunicar para além da extensão de um curso ou simples propagação desse curso, como nos alertou Freire (2013). A **comunicação** estabelecida no Primeiro Ato envolveu para além das práticas educativas musicais convencionais, a ampliação do repertório educativo musical e aprofundamento teórico-pedagógico dos participantes. Essa capacitação intencionalmente organizada que se concretizou em **transformação**, por consequência possibilitou sua duração posterior e esteve calcada no processo, revelando sintonia com o pensamento de Freire (2013) acerca da capacitação que deveria ocorrer nos cursos de extensão e não somente o replicar de técnicas e métodos.

Na versão inicial da disciplina de Fundamentos da Linguagem Musical na Educação - **Primeiro Ato** ocorreu uma mudança em sua estrutura dada a modalidade de curso de extensão que recebeu professores muito experientes da carreira do magistério da rede pública para integrar o corpo discente, composto por estudantes de diversas áreas de conhecimento da universidade. Dessa contradição entre os estudantes graduandos e os experientes professores surgiu uma síntese como fora compartilhado anteriormente no capítulo 3 onde esse curso foi descrito como um laboratório de experimentação dos atores, resultando em muitas e ricas possibilidades de vivências e trabalhos posteriores.

Esse interlúdio também suscitou novas sínteses que serviram de passagem ao **Segundo Ato**, o de propagação realizado pela equipe das Oficinas Pedagógicas propulsionando novas ações como o trabalho feito pelo seu coordenador, à época. Esse trabalho imprimiu e revelou mais uma vez o trabalho conquistado por essa equipe, conforme afirma a resposta de um dos participantes do questionário.

“Creio que o sucesso do curso deveu-se à coesão do trabalho já desenvolvido pelas Oficinas Pedagógicas. Semanalmente, os professores atuantes nas Oficinas se reuniam e traziam pesquisas, descobertas, inovações, sugestões. Era um rico momento de aprendizagem e planejamento coletivo, característicos do trabalho que as Oficinas já desenvolviam há algum tempo na rede” (R1).

Dessa maneira, a transformação se deu para além das atuações, envolvendo todo o processo desse contexto que resvalou no curso de extensão mostrando-o como um espaço de comunicação e, na organização das atividades das Oficinas Pedagógicas, corroborando suas características na organização de seu trabalho.

Do tocante à sanfona e suas melodias no espetáculo

Essa investigação se propôs saber se haveria possibilidades do pedagogo/professor não especialista em música desenvolver atividades educativo-musicais no contexto da educação infantil. Foi permeada por diversos diálogos e contradições encontrados desde sua metáfora até as situações concretas relatadas tanto no *corpus* quanto nas análises dos materiais selecionados. Das hipóteses encontradas ao longo do percurso das investigações surgiram novas sínteses, novos caminhos nessa **peregrina ação**.

Os resultados das análises que dialogaram com as **formas musicais A, B, e C, no Diálogo Sanfônico** aqui eleitas como categorias iniciais de atuação e que posteriormente trouxeram a composição melódica do diálogo entre as partes que compõem o **Dossiê Reflexivo**, levam a crer que **há sim possibilidades** de protagonismo do pedagogo e do professor não especialista em música, no exercício das atividades de educação musical com crianças. No entanto para tal faz-se necessário que esse ator docente **se conscientize de seus limites e possibilidades** e lance mão dos atributos de uma educação desescolarizada se permitindo ousar e trocar experiências com seus discentes e colegas de trabalho, inclusive com o especialista em música e, sendo **autônomo** busque suprir suas incompletudes, emancipadamente. **Esse pressuposto se confirma, haja vista a percepção da colaboração que marcou o passo dessa caminhada para além do binômio estabelecido entre a**

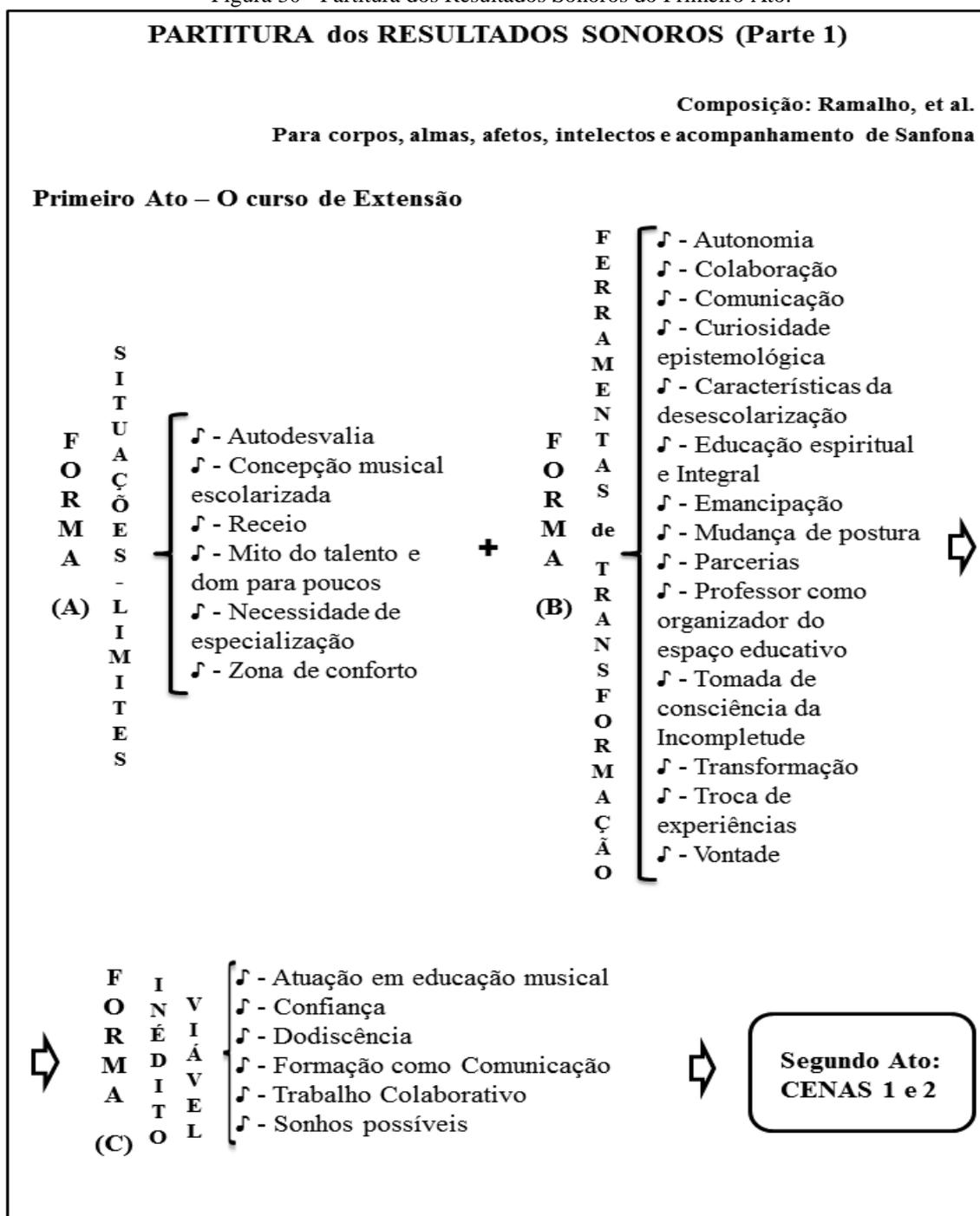
coadjuvação e o protagonismo, juntamente com sua síntese pontuada pelo respeito ao trabalho e experiência do outro, como vimos anteriormente.

O professor como emancipador e organizador do ambiente social nesse processo deve ter bem esclarecidos os princípios a serem trabalhados, sobretudo os que regem as premissas do trabalho educativo musical desescolarizado, criando assim possibilidades para o desenvolvimento da musicalidade de cada docente, bem como da sua própria.

Voltando aos resultados das análises observaremos no registro dos resultados sonoros do **Diálogo Sanfônico** no primeiro Ato, os detalhamentos dos elementos que compuseram os agrupamentos das categorias relacionadas às **formas A, B e C**.

As categorias das **formas A, B e C** se relacionaram às situações-limites, mantiveram e ampliaram os elementos das ferramentas de transformação, evidenciando os elementos que possibilitaram a realização do inédito viável. A seguir teremos a partitura que registrou esses resultados sonoros.

Figura 30 - Partitura dos Resultados Sonoros do Primeiro Ato.



Fonte: Criação própria, 2016.

Esse registro demonstra alegoricamente os resultados obtidos nas análises onde soa o que está relacionado à **transformação de posturas e conceitos** acerca do protagonismo em educação musical. A liberdade tomada na confecção desses registros em forma de partitura foi inspirada também por atividades de registro sonoro livre ocorridas nos dois atos desses espetáculo. Anteriormente foi comentado que Pavis (2011) definiu a partitura como o

conjunto dos materiais a serem interpretados, ao comparar a encenação à música em uma metáfora musical do teatro.

No registro acima, a **forma A** reconhecida também como situações-limites, transformou-se em **forma C**, que foi desvelada como o **inédito viável** após ter passado pela **forma B**, representada pelas ferramentas utilizadas nos cursos de extensão e posteriormente no de propagação, em um diálogo permanente entre as categorias e seus agrupamentos.

A **transformação** das categorias agrupadas como **situações-limites** em categorias do agrupamento **inédito viável** teve seu alicerce em observações empíricas feitas durante minha participação desde o início desse processo compreendido como o **primeiro** e o **segundo Atos** desse espetáculo. As falas dos memoriais e dos participantes do questionário corroboraram essa transição traduzida nos agrupamentos descritos.

A autodesvalia elencada no agrupamento da situações-limites foi detectada a partir da concepção escolarizada que os oficinairos declararam em seus memoriais iniciais, abrigando nesse conceito a necessidade de especializações e o mito do talento e dom musical para poucas pessoas. Como visto e discutido ao longo dessa pesquisa, essa dinâmica conceitual restringe a atuação em educação musical, conduzindo o não especialista ao patamar de coadjuvação nessa atuação, mesmo que comprovadamente esse professor realize atividades nessa temática.

Tal concepção escolarizada, segundo minhas observações e percepções desencadeou o não reconhecimento de suas experiências musicais, tanto por receio de assumir uma concepção diferente das preconizadas pelos modelos de educação musical tradicional, quanto para não sair da zona de conforto do “não sei, não dou conta, é muito complexo”, como bem expressou um participante no questionário.

Em seguida estabeleci relação entre as categorias agrupadas no campo das **ferramentas de transformação** às reveladas nesse primeiro grupo, que foram aos poucos sendo desmistificadas durante as discussões teóricas e participação nas atividades propostas. A mudança de postura dos participantes, segundo como compreendi e vivenciei ocorreu a partir da tomada de consciência da incompletude do ser humano, tanto quanto do reconhecimento da musicalidade por parte de cada um. Se somos inacabados nem as especializações darão conta de suprir nossas necessidades e as de nossos estudantes, no entanto se trabalhamos numa perspectiva colaborativa, de organização do espaço social educativo, não necessitamos saber tudo. Os próprios estudantes, em ações intencionalmente organizadas poderão trocar suas experiências musicais ampliando o conhecimento musical do grupo, utilizando diversificados aparatos tecnológicos e teóricos disponíveis para acalçarem

seus objetivos. Essas ações, quando comunicam o que pretende sua intencionalidade geram possibilidades de criar interesses mais amplos acerca das atividades musicais, levando assim o estudante e o professor da condição de curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. Isso ocorreu no curso de extensão por meio do compartilhamento das experiências entre todos, pois como falado anteriormente dentre os matriculados na disciplina havia muita diversidade de experiências musicais.

Partindo dessa curiosidade epistemológica o professor se instrumentalizará de acordo com suas necessidades e de suas crianças, tendo em vista a melhor execução da intencionalidade de seu trabalho. Aqui lembremos do que Vigotski (2003) alertou quando disse que devemos conhecer o objetivo de cada ação do processo educativo e assim saber para que estudarmos tal ou qual material, conforme o aludido no capítulo 2. A vontade, elencada como componente da categoria para a realização do **inédito viável** apresentou-se como um elemento notório durante todo esse processo e revelou a garra característica da equipe das Oficinas Pedagógicas. Essa equipe pontuou essa experiência com vistas à emancipação das amarras conceituais tradicionais, ampliando sua experiência musical também ao campo do intangível, do espiritual como foi relatado em questionário e memorial.

As ferramentas de transformação disponibilizadas durante o curso de extensão se alongaram processualmente fazendo eco à propagação por parte das Oficinas Pedagógicas. O **inédito viável**, ou seja, a atuação em educação musical por professores não especialistas em música ocorreu por meio da transformação conquistada e deu seu passo rumo ao próprio caminho, confiante no trabalho colaborativo característico das Oficinas Pedagógicas. A premissa da colaboração se estendeu à feitura do que planejaram para a propagação, angariando as parcerias para as aulas coletivas entre todas as CRE, como já visto.

Em seguida, na figura 31teremos o registro dos resultados sonoros ocorridos processualmente até à síntese final dessas categorias elencadas. Os itens categóricos constados na chave pertinente às Cenas 1 e 2 do Segundo Ato, ou seja, da propagação sonora se mesclam a alguns itens vistos anteriormente no agrupamento das **ferramentas de transformação e do inédito viável**, numa relação imbricada na essência da experiência das Oficinas pedagógicas. Isso se deu por meio da tomada de consciência do inacabamento que sugere e assegura a liberdade de não necessitar ou depender de tantas e quantas formações e formatações do próprio trabalho educativo musical. No entanto, isso não isenta o professor de nutrir e ampliar seus conhecimentos com vistas a uma práxis verdadeira.

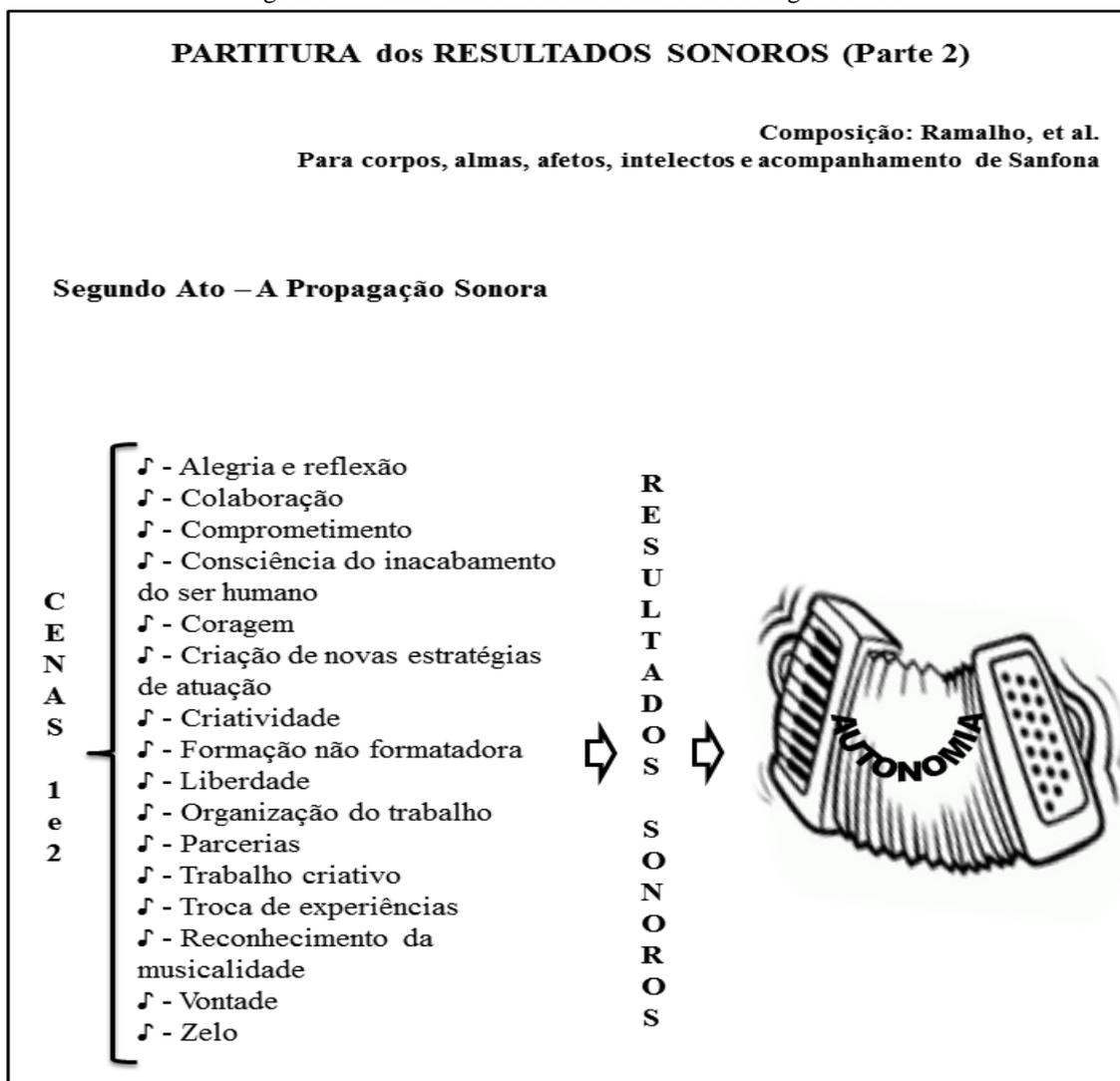
O comprometimento percebido nas atuações dosicineiros denotou categoricamente seu zelo, respeito ao próprio trabalho que foi realizado com alegria e de maneira reflexiva.

Isso lembra Vigotski (2003, p. 121) quando disse que o professor tem de provocar a emoção do aluno tendo em vista que essa emoção esteja relacionada ao novo conhecimento que irá abordar. Nesse quesito os oficinairos estiveram impecáveis, pois a alegria esteve presente nas cenas 1 e 2 de sua atuação, denotando segurança nos que estavam realizando. A admiração se fez presente instigando-os ao aprofundamento temático como posteriormente pôde ser presenciado em reuniões de avaliação desses dois momentos de atuação.

A criação de novas estratégias de atuação em educação, unida à criatividade evidenciada por toda a equipe são atributos que imprimiram a coragem de não depender de modelos arcaicos e a liberdade contidas na expressão comunicativa que resultou na **autonomia**.

O registro dos componentes elencados no segundo Ato, ou seja, na propagação sonora encontra-se na partitura representada na figura 32, a seguir. Esse registro denota a síntese da totalidade desvelada nas especificidades de cada detalhe de suas partes.

Figura 31 - Partitura dos Resultados Sonoros do Segundo Ato



Fonte: Criação própria, 2016.

A **Autonomia** se manifestou como o selo da **palavra própria** da equipe das Oficinas Pedagógicas gravado na história da educação musical na educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal. E não se tratou de uma prática qualquer, sem limites ou meramente espontaneísta, como alertou Paulo Freire (2014), porém realizou-se no concreto da ação educativa dialógica intencional e de suas possibilidades. O registro do Diálogo Sanfônico revelou ainda as novas sínteses nele encontradas, que ultrapassaram as categorias estabelecidas e deram nova interpretação às travas das formações, conforme o que veremos a seguir, ilustrado pela figura 33.

Figura 32 - O Diálogo Sanfônico e as Novas Sínteses.
O DIÁLOGO SANFÔNICO e as NOVAS SÍNTESES



Fonte: Maicon Braúna, 2016.

Agregando as duas figuras como partes do mesmo registro temos o resultado sonoro dessas formações docentes remetidos à sua síntese conceitual, revelada pelo diálogo da sanfona, como as sonoridades da **autonomia no trabalho docente**. **Autonomia** essa que ao mesmo tempo foi extraída das categorias emergidas, dialeticamente transformou todas as sínteses anteriores e, ao contrário que se pensaria de se revelar como um conceito reducionista, essa autonomia imprimiu as falas, sejam as contidas nos memoriais ou nos questionários, nas observações das imagens e vídeos, nas posturas, enfrentamentos, aprofundamento teórico, colaboração, mudanças conceituais acerca da educação musical com crianças e da própria musicalidade do docente juntamente com a intencionalidade no trabalho, dentre outros vistos. Outros fatores estiveram expostos nesses relatos que surgiram da **tomada de consciência** por parte dos pesquisados, conforme demonstrou a figura 31. Cabe ressaltar que essa autonomia se revelou no binômio da **discidência**, das relações com o mundo e com o outro. Surgiu também da esperança, da necessidade do Ser mais, da curiosidade epistemológica, da troca de experiências musicais, da comunicação gestada no primeiro ato e ela certamente se alimentará dos sonhos possíveis.

Autonomia que se revelou na ação reflexiva que transpassou a condição impetrada pelas situações-limites, pela autodesvalia impostas por conceitos e ditames secadores do coração e imobilizadores de nossa ação. Autonomia que esteve para além do binômio estímulo e resposta como propulsores no processo de aprendizagem.

Outro fator apareceu nos dois atos do espetáculo que esteve como elemento integrante das ações que permearam as atuações foi a **vontade**. Vontade essa que remete ao início desses relatos na página 30 quando foi pontuado o pensamento de Rancière ao dizer que ela “é antes

de qualquer coisa a arte de se vencer a si próprio” (2013) e assim alcançar a autonomia no trabalho docente.

Ao tocarem a sanfona nesse espetáculo, os coordenadores das Oficinas Pedagógicas desnudaram a **Autonomia** como palavra própria que, por meio da conscientização da incompletude humana e resultante do Diálogo Sanfônico, nos situa no processo e não no produto acabado. Portanto a condição humana implica no buscar, no Ser mais que, nessa experiência relatada teve alicerce no chão do palco da educação infantil por meio também da educação das emoções e do apoio coletivo. **Autonomia** gestada no processo de formação que se revelou nesse espetáculo como possibilidades de **comunicar a ação, transformando a ação**, impulsionada pela **vontade**, rumo ao **inédito viável**.

Figura 33 - Os Resultados Sonoros da Música na Educação Infantil.
RESULTADOS SONOROS



Fonte: Maicon Braúna, 2016.

Todo esse relato remeteu à reflexão acerca da importância da tomada de consciência de quem somos e qual a implicação das relações sociais em nosso desenvolvimento mesmo que sejamos rotulados como Seres limitados, impossibilitados de exercer tais ou quais funções na sociedade. Para dar um passo ao Ser Mais, Vasconcelos e Brito (2014) ao falarem do pensamento de Paulo Freire, indicam a necessidade da prática da valorização do indivíduo como homem, como também da consciência de que a criatura humana é um ser inconcluso e consciente da própria inconclusão. Faz-se então urgente essa tomada de consciência acerca das possibilidades e percepção da incompletude humanas diferentemente do conceito de

suposta impossibilidade. Essa suposição de impossibilidade detém a ideia postulada pela escolarização, que fraciona avalia e mede atrelando rótulos de aptidão e inaptidão para exercício das funções sociais.

Destarte, essa pesquisa chega até esse momento respondendo à questão propulsora dessa investigação após ter percorrido acontecimentos recortados da história da educação musical da rede pública de ensino do Distrito Federal. Ela convida à reflexão referente tanto a algumas posturas que podem minar o trabalho docente, quanto às que destravam a consciência das potencialidades e possibilidades na realização de um trabalho educativo com música. Os estudos feitos nesse trajeto ampliaram o foco que de início pontuou a ação educativa musical na dicotomia coadjuvação/protagonismo, levando posteriormente o entendimento das partes desses estudos à intenção da composição de sua totalidade. A metodologia empregada revelou que a **aparência** da metáfora teatral se rendeu à **essência** dos enigmas decifrados a partir da incursão no espetáculo apresentado, convidando a outras incursões e montagens no palco da educação e da vida.

Cabe ressaltar que a perspectiva de trabalho com educação musical aqui abordada, embora organizada com princípios claros de ação educativa musical, não tem a pretensão de se constituir como modelo ou manual de formação a ser mecanicamente reproduzido. A própria perspectiva empregada enfatiza o processo e não o produto de suas atividades educativas. Embora tenha ocorrido a organização do espaço educativo com atividades, aprofundamento teórico e filosófico sob as premissas da intencionalidade no trabalho, cada experiência e cada vivência se deram e se darão de maneira distinta em outros espaços, por contar com contextos diferentes, pessoas diferentes e diversas outras experiências pessoais a serem compartilhadas. Esses resultados aqui descritos foram logrados no espaço-tempo do recorte histórico ao qual a pesquisa se remeteu.

Dos primeiros sons ao término do discurso: um pequeno ritornelo³⁶ ao final do diálogo teatral sanfônico

Essa pesquisa chega até aqui se atendo a um recorte histórico, pontuado na experiência com as Oficinas Pedagógicas da SEDF onde busquei saber se havia possibilidades de atuação do professor não especialista em música, sobretudo o pedagogo no trabalho com educação musical na educação infantil. Observei durante essa caminhada que as possibilidades da

³⁶ Repetição de um trecho de uma composição musical.

profissão docente vão além das providas por meio das capacitações ou formações em serviço que ensejem a replicação de métodos, posto que essas possibilidades estejam imbricadas às relações do ser humano com o mundo, com sua cultura e suas transformações.

Destarte, considero o trabalho docente como colaborativo, sem juízo de valor hierárquico, onde o professor instrumentalizado pela curiosidade epistemológica no seu fazer educativo troca com seus discentes e colegas. E, estabelecendo uma relação de respeito às experiências e necessidades de cada um, amplia essa curiosidade sob a ação reflexiva do seu trabalho, partindo em busca das ferramentas necessárias à sua atuação. Essa investigação se expandiu ao conjunto das partes envolvidas na questão pesquisada, trazendo à tona a necessidade de visitar outros locais, dentro do mesmo espetáculo e refletir acerca de sua função no contexto dos elementos estudados.

Dessa forma, o percurso desse diálogo com os autores, histórias, parceiros, atores, com a perspectiva aqui abordada unida à práxis levou à observação mais detida do curso de extensão, evidenciando essa experiência enquanto uma atividade de comunicação que por meio das ferramentas de transformação utilizadas oportunizou a tomada de consciência, no processo de transformação da inicial aparente dicotomia pesquisada, em novas sínteses. Essas sínteses por sua vez se concretizaram na ação de propagação realizada pelos membros da equipe das Oficinas Pedagógicas aos pedagogos da educação infantil, chegando à sua síntese essencial, ou seja, a **autonomia** que esteve para além das eternas dependências às formações formatadoras.

Chamou-me a atenção o diálogo dos autores convidados que nos levou por meio do caminho metodológico utilizado a visitar cada parte contida no todo dessa investigação. Cada trecho desse espetáculo visitado nessa **peregrina ação** feita ao teatro da educação aqui exposto conduziu a um novo caminho de busca, ressaltando a necessidade de mudança de pensamento acerca da profissão docente, sobretudo das práticas engessadas recorrentes no modelo educativo musical tradicional e a dependência às formações geradas por esses modelos.

As características de uma educação que prime pela autonomia de seus atores docentes e discentes passaram pela revogação dos ditames escolarizadores, mediante uma tomada de consciência de suas possibilidades. A atuação do educador se revelou, nessa investigação como algo mais amplo e mais profundo do que simples repasse de métodos e conteúdos, seja em música ou outro assunto abordado, pois a educação requer um trabalho processual de humanização e não de repetição mecanizada de um determinado produto a ser reproduzido em série.

Essa atuação levou à reflexão acerca da questão da formação musical na formação inicial do pedagogo ou do professor não especialista em música, considerando que ela deva continuar fazendo parte dos cursos de Pedagogia. Dessa maneira, que ela ocorra em nossas faculdades, universidades, organizações não governamentais, enfim, onde quer que seja desde que se constitua numa formação para além dos ditames da obrigatoriedade legal e dos modelos enlatados, mas que prime pela autonomia e emancipação dos docentes e discentes. Que a formação como uma **nova forma de ação** leve o pedagogo à curiosidade epistemológica cuja organização do espaço educativo se dê de maneira colaborativa, trazendo a consciência de que todos somos seres musicais e que a música é uma atividade humana, compartilhável e não compartimentável em nenhuma etapa da vida ou da educação de ninguém. Como bem expressaram nossos atores docentes das Oficinas Pedagógicas em seus memoriais, as experiências musicais que trazemos em nossa história de vida também podem ser constituídas por elementos do contexto social e cultural nos quais estamos inseridos. Seja apreciando, seja estudando piano, tocando violão, dançando, cantando ou ouvindo vários gêneros musicais em discografias ou rádio ao vivo como expressou, por exemplo, um cursista:

“Como nasci na fazenda e na época não tinha energia elétrica, o rádio me fez conhecer a música cantada por cantores. Acredito que quando a minha mãe cantava canções de ninar eu tive o meu primeiro contato com a música [...]” C5.

Outra participação nessa pesquisa relacionou sua experiência musical à dança, ao movimento corporal, ao samba que ensinava enquanto professora de dança, enfim um cabedal de materiais riquíssimos a ser trabalhado, que surgiu da própria experiência de cada um dos pesquisados e não fora de seus contextos de vida.

Quanta riqueza advinda de experiências sonoras pessoais em locais e culturas tão diversas e repletas de possibilidades enquanto material educativo musical a ser trabalhado. Nesse momento me vem à lembrança o relatório do Parecer do CNE/CEB nº 12/13 que propõe as Diretrizes para o ensino de música na educação básica, onde ao questionar situações semelhantes às contidas em nosso **Hamlet educativo musical**, revela preocupação em abranger a diversidade cultural encontrada em nosso País. E ainda me lembrou de que a experiência investigada por essa pesquisa se deu no Distrito Federal, local onde encontramos culturas diversas provenientes de todas as Regiões do Brasil.

Foi percebido ainda, que esse espetáculo pesquisado que em seu início parecia o engodo suposto por Diderot, transformou-se no reflexo vivido no cenário da educação no palco da educação infantil indo além dos dramas e de suas tramas embutidas nos roteiros e bastidores; que houve e ainda há um clamor por mudanças no trabalho formativo seja para o discente ou docente como já visto nas páginas iniciais dessa pesquisa. Observamos também a possibilidade de parceria entre órgãos da educação pública na formação docente, porém que prime pela reflexão acerca dos modelos educativos propagados por essas instituições para que essas formações sejam oportunidade de comunicação, de diálogo e transformação e não mera extensão tecnicista acerca de um determinado assunto.

Voltando à experiência de realizar essa pesquisa eu trouxe a metáfora do teatro para abrigar os temas das discussões no afã de exercitar a liberdade em minha forma de escrita. Dessa forma trouxe também no contexto desses relatos uma experiência pessoal **autônoma** que se deu para além dessa investigação, abrangendo e inspirando a mim como pesquisadora a ousar, a experimentar novas formas de construção textual buscando o sentido da minha escrita nos próprios elementos do material analisado e em minha história de vida. Da mesma maneira ocorreu na escolha dos elementos musicais para compor as análises, inspirando-me a escrever a partitura com base no conceito de Pavis, onde essa partitura agrupa o **conjunto dos materiais**, a uma interpretação individual dos atores, que aqui esteve descrito como seus relatos. A autonomia esteve presente também na opção de adotar um caminho metodológico próprio, suscitando-me o encanto pela liberdade no processo da pesquisa, sob o aval e incentivo de minha orientadora e grupo de pesquisa do qual faço parte, por acreditarmos em uma educação de caráter amplo, humanizador e emancipador em todas as dimensões.

Ressalto que nesse processo, precisamente ao ponto tangente aos instrumentos metodológicos, intentei a realização de rodas de conversas com os membros das Oficinas Pedagógicas que a priori havia nomeado de cirandas dialógicas, no entanto não foi possível realiza-las por motivos de força maior e situações institucionais, estabelecendo assim para mim uma situação-limite. Porém, com base no que Freire (2014b, p.130) me inspirou lidei com essa situação-limite partindo para o aprofundamento da análise dos materiais do **Dossiê reflexivo** (fui ao subsolo do teatro). A propósito, acerca dessas situações, ouçamos a fala de Freire.

Em síntese, as “situações-limites” implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”. No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem

cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação (FREIRE, 2014b, p. 130).

Dessa maneira, ocorreu-me não só contornar a situação-limite a mim imposta, como também a possibilidade de trabalhar com o inédito viável na concretização dessa pesquisa. Aponto seus limites atendo-os **aos resultados** anteriormente apresentados, **convidando** à sua continuidade em outra ocasião, por meio de uma investigação focada precisamente no eco desse trabalho formativo junto aos pedagogos da SEDF que fizeram o curso de linguagem musical na EAPE com as Oficinas Pedagógicas, evidenciando também o processo que foi realizado na organização da propagação em si. Refiro-me ao trabalho de realizado pela coordenação das Oficinas Pedagógicas, à época, citado no interlúdio desse espetáculo, como também possíveis trabalhos que tenham em vista os novos desafios que surgirão acerca dessa temática. Outra sugestão de continuidade dessa discussão seria ampliá-la ao contexto das formações universitárias enquanto possibilitadoras da transformação de pressupostos técnicos e teóricos em ação comunicativa e prática reflexiva.

Por fim, agradeço a você leitor (a) que muito mais que expectador (a) nesse teatro esteve comigo nessa jornada reflexiva em busca do enigma encerrado nesse espetáculo educativo musical. Convido-o (a) a continuar refletindo acerca das possibilidades humanas, da pedagogia dos encontros, das parcerias que dirimem nossa momentânea incompletude e, sobretudo lembrar que sozinhos poderemos chegar até um determinado ponto, porém em companhia colaborativa, seja dos que comungam das mesmas bases teóricas e/ou contribuem com sua experiência de vida e trabalho, a caminhada se mostra mais rica e surpreendente. Nesse momento trago uma reflexão de Augusto Boal, acerca do teatro do oprimido onde ele pontua que “grande opressão é a solidão” e a “solidariedade é a pedra de toque” para transformação nesse teatro (BOAL, 2009, 213).

Queridos (as) parceiros (as) das Oficinas Pedagógicas, eu gostaria de transmitir a vocês meu carinho, admiração, respeito e gratidão imensa por terem oportunizado essa pesquisa trazendo sua história de garra, competência, boniteza, intrepidez e confiança, ajudando a tocar a sanfona da educação musical na educação infantil, permitindo-a soar a **autonomia**. Faço votos que nossa curiosidade sempre se transforme de ingênua à epistemológica e nunca deixemos de sonhar, de ter fé na vida, fé no homem e fé no que virá, pois como Gonzaguinha, nosso parceiro inicial dessa jornada nos inspirou e, também Paulo Freire nos apontou como perspectiva do inédito viável, **vamos lá fazer o que será**.

E sua busca, peregrina?

E por fim a peregrina que sua busca nunca termina, trouxe outra inquietação:

No passeio ao teatro, descobriu além dos fatos, que existiu preparação
dos **Sonoros Propagadores** que de si foram senhores,
por meio da **transformação**.

Nesse feito tão louvável realizaram o **inédito viável**
que na possibilidade do **sonho** acredita.

Tocaram vidas e esperanças, de adultos e crianças
no palco da educação e da vida
(RAMALHO, 25.01.2016).

“Precisamos de uma educação musical que nos humanize por meio das relações com o mundo e com as pessoas. Os sons da natureza, dos ambientes, dos objetos, as sonoridades do outro, percebidos pela escuta sensível. Uma educação musical onde o fazer, o criar, o pensar musicais respeitem a diversidade cultural de nosso povo e de nossas crianças” (Diálogo onírico com Freire, à beira mar. RAMALHO, 21.01.16).

REFERÊNCIAS

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**. 1957. Disponível em: <<https://docs.google.com/folderview?id=0B-YLV8egGwSudGJCC2NQTHJVVVvK>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

_____. **A vida em Espírito**. 4. Ed. – Rio de Janeiro. Relume Dumará, 2000. Disponível em: <<https://docs.google.com/folderview?id=0B-YLV8egGwSudGJCC2NQTHJVVVvK>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

ASSIS, Yara Santos de Oliveiras Alves de. **Canto popular: a criação musical para além dos muros da escola**. Dissertação de Mestrado FE/UnB, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4174>. Acesso em: 04 abr. 2015.

BAUER, Martin W. et al. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de: Pedrinho A. Guareschi. – 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 17-36.

BAUER, Martin W. ; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 39-63.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 189-217.

BEDRAN, Beatriz Martini. **Angelus. LP Encantado**. 1988. Disponível em: <http://www.dicionariompb.com.br/bia-bedran/dados-artisticos>. Acesso em: 23 set. 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (orgs). **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 47-116.

BENTLEY, Eric. **A experiência viva no teatro**. Tradução de Álvaro Cabral – 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOËTIE, Etienne de La. **O discurso sobre a servidão voluntária**. Brasília: LGE Editora, 2009.

BRASIL/MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 nov. 2014.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529&norma=10234>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

_____. Plano Nacional de Educação. Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010. **Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania**. Câmara dos Deputados. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=12768&Itemid>. Acesso em: 13 nov. 2014.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha *et al.* Escolas parque de Brasília: patrimônio vivo. **Revista Eape** - Revista de Estudos Sobre a Educação Pública. Brasília, v.1, n.1, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.eape.se.df.gov.br/revista3/index.php/eape/article/download/8/14>>. Acesso em: 23 set. 2014.

CORREA, Aruna Noal. Não há como estar em sala de aula de educação infantil sem brincar sonoramente com as crianças: a formação musical e pedagógico-musical de professoras unidocentes. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (orgs). **Educação musical e pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 169-190.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DISTRITO FEDERAL, SEDF. Aula Inaugural do curso a linguagem musical na educação infantil. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://drewebsam.blogspot.com.br/2013/07/aula-inaugural-do-curso-linguagem.html>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. **Currículo em Movimento da educação básica**: educação infantil. 2014. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subbeb/cur_mov/2_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.

_____. Escola do Cerrado. Disponível em: <<http://df.gov.br/noticias/item/1835-escola-do-cerrado.html>>. Acesso em: 14 maio 2015.

_____. **Música na educação pública do DF**. Decreto nº 34.267 09 de abril de 2013 DODF nº 73, de 10 de abril de 2013, p. 1 Seção I. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2013/04_Abril/DODF%20N%C2%BA%20073%2010-04-2013/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20073.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. **Cadernos Pedagógicos da EAPE** – Experiências em Formação continuada. Brasília, 2014. Disponível em: <http://issuu.com/eapegpav/docs/caderno_pedagogicos> p. 81-92>. Acesso em: 12 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de: Rosiska Darcy de Oliveira. – 16ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Medo e ousadia**. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/MedoeOusadia.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 49ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia do oprimido** – 57ª ed. revisada e atualizada – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 3ª ed. Porto Alegre: EDDIPUCRS, 2004.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. “Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo”: a representação da escola feita por alunos de pré-escola. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares** - 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

JÚNIOR; Luiz Gonzaga do Nascimento. **Nunca pare de sonhar**. Grávido, 1984. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/discografia/>. Acesso em: 23 set. 2014

LARA FILHO, Ivaldo Gadelha de. O Choro dos Chorões de Brasília. Dissertação de mestrado. UnB, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7359/1/2009_IvaldoGadelhadeLaraFilho.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2015.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. – Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano Editora, 2003.

LOBATO, Walkíria Teresa Firmino. **A formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos da pedagogia**. Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8632/1/2007_WalkiriaTeresaFLobato.pdf>.
Acesso em: 26 ago. 2014.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 137-155.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **“Eu fico com a pureza da resposta das crianças”**: a atividade musical na infância. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

_____. **"O que é, o que é?"**: princípios norteadores para uma prática educativa de atividade musical com crianças. Dissertação de mestrado Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2013. Disponível em:
<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17139>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

_____. **Concepções de professores de educação infantil acerca da atividade musical**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2012.

_____. **Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical**. Revista da ABEM, V. 21, N. 31 Londrina, jul/dez 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Comunicação pessoal no Seminário Educação Infantil e Currículo**: um debate sobre a Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2015.

OESTERREICH, Frankiele; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A história da disciplina de música no curso de pedagogia da UFSM (1984-2008). In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (orgs). **Educação musical e pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 89-116.

PACHECO, Eduardo Guedes. Outras escutas e fazeres musicais na pedagogia. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (orgs). **Educação musical e pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 69-88.

PEDERIVA, Patrícia; TUNES, Elizabeth. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas, 2013.

_____. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2009. Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4430>. Acesso em: 02 maio 2014.

_____. A escolarização da atividade musical. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: e-Papers, 2011, p. 71-83.

PELEGRINI Thiago; AZEVEDO Mário Luiz Neves de. **O ciclo de reformas educacionais proposto pela “utopia autoritária”** (Leis nº 5540/68 e 5692/71). 2006. Disponível em:

<<http://www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=45>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **Revista Intermeio**. Vol. 37. 2013. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/viewFile/297/277>>. Acesso em: 12 maio 2015.

_____. **Música (s) e seu ensino**. 2ª Ed. revisada e ampliada. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEQUENO, Saulo; BARROS, Daniela. **Preconceito e educação estética na educação musical**. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo (orgs.). **A escola e a educação estética**. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015, p. 53-64.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de: Daniel Aarão Reis Filho – 3. ed. – São Paulo: Expressão popular, 2011.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**. Tradução de: Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Música nas escolas: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na educação básica**. 2014. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Analise%20das%20Diretrizes%20para%20operacionalizacao%20do%20ensino%20de%20musica.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

RAMALHO, Maria Luiza Dias et al. De Coadjuvante a protagonista: um caminho possível, por meio de experiência na formação continuada em educação musical? **II Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América**. Buenos Aires, Argentina, 2014. Disponível em: <<https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/11/dias-ramalho-martins-pederiva-y-pereira-de-arac3bajo-martinez.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. The child's role in the development of musicality, in the school educational context” (O protagonismo da criança no desenvolvimento de sua musicalidade, no contexto educativo escolar. Infancia_c Workshop #3: Learning, Education, Identities, and Musical Experiences: Ethnographic Approaches – Madrid, Espanha (2015).

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil**. Brasília: Paralelo, 2015.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

SANTOS, Eliane Rosa dos. **Currículo, música e arte: por uma educação estética na infância**. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo (orgs.). **A Escola e a Educação Estética**. Curitiba: CRV, 2015, p. 131-140.

SEIDEL, Jussara Mendonça de Oliveira. **O protagonista no psicodrama sócio-educacional e no teatro-educação**. Dissertação de mestrado Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/5322>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da Formação de Professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2012/05/Complexidade_da_formacao_de_professores-NOVA-P4.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Campus Samambaia/UFG – GO. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3369_texto.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

THOMAZ, Wagner de Oliveira. O protagonismo enquanto estratégia do educador. **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Universidade Federal da Bahia – UFBA Salvador – BA, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307483184_ARQUIVO_protagonismo.pdf>. Acesso em: 22ago. 2015.

TUNES, Elizabeth. É necessária a crítica radical a escola? In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: e-Papers, 2011, p. 9-14.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator**. Tradução de: Achilles Delari Junior. 2009b. Disponível em: <http://www.delari.net/te-vigotski_trabalho-criativo-do-ator.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

WERLE, Kelly. A música no estágio curricular da pedagogia. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas (orgs). **Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 117-142.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e a educação**. 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Brasília, setembro de 2015.

Prezado Diretor da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE

Por meio desta apresento a mestrandia Maria Luiza Dias Ramalho, estudante desta Instituição sob a matrícula 140073981e também professora do quadro da SEDF, sob a matrícula 35.087-7, afastada para a realização desses estudos, que está realizando a pesquisa intitulada “Movimento da educação musical na educação infantil da rede pública do Distrito Federal: O papel das oficinas pedagógicas”. A mestrandia pretende como parte dessa pesquisa, conversar e entrevistar professores do Núcleo das Oficinas Pedagógicas – NOP, que participaram do curso de extensão “Fundamentos da Linguagem Musical” na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB, no ano de 2013 e ofertaram curso aos pedagogos da SEDF. Para maiores esclarecimentos, as informações gerais desse estudo são:

Temática: A formação e a atuação do Pedagogo em educação musical, no contexto da Educação Infantil.

Problema de pesquisa: É possível que, por meio do exercício de uma prática educativa com base na autonomia, na emancipação e na transformação, o pedagogo percorra um caminho que o leve da coadjuvação ao protagonismo nas atividades de educação musical?

Objetivo: Investigar como os coordenadores das equipes das oficinas pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que passaram pelo curso de extensão na FE/UnB, estão desenvolvendo o trabalho de formação junto aos profissionais da educação infantil. **Discussão teórica:** Psicologia histórico-cultural de Vigotski, a Teoria de Paulo Freire, elencando também autores que versam acerca da formação de professores e educação musical.

Metodologia: Dossiê Reflexivo, alicerçado na utilização de fontes materiais como os aparatos legais, memórias, registros fotográficos, diários, transcrições de vídeos. **Instrumentos:** Rodas de conversas, entrevistas, análise documental e outros necessários ao longo da pesquisa, aos quais solicitamos autorização para que realize a pesquisa.

O caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes e o comprometimento da pesquisadora em possibilitar aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos participantes.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração.

Atenciosamente,

Orientadora: Professora Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Matrícula 745057

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
PROFESSORES DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS**

Eu _____ portador do RG nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada **“De Coadjuvante a Protagonista: a formação em educação musical no contexto da educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas”**, desenvolvida pela mestranda Maria Luiza Dias Ramalho e permito que utilize fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras, livros ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade e a guarda da pesquisadora pertinente ao estudo.

Brasília, / /2015.

Mestranda Maria Luiza Dias Ramalho

Matrícula UnB: 140073981

Nome _____

Endereço eletrônico (caso queira receber o resultado da pesquisa):

RG.: _____ Órgão Emissor: _____

Assinatura

**APÊNDICE C - CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, FILMAGEM E
GRAVAÇÕES DE VOZ**

Eu _____, portador
(a) do RG nº _____, CPF: _____ permito que a pesquisadora
abaixo relacionada obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de
pesquisa, científica e educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas à pesquisa intitulada
como **“De Coadjuvante a Protagonista: a formação em educação musical no contexto da
educação infantil – uma experiência com as Oficinas Pedagógicas”** possam ser publicados
em aulas, seminários, congressos, palestras, livros ou periódicos científicos. Porém, não deve
ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade e a guarda do
pesquisador pertinente ao estudo.

Brasília, / /2015.

Mestranda Maria Luiza Dias Ramalho

Matrícula UnB: 140073981

Nome _____

Endereço eletrônico (caso queira receber o resultado da pesquisa):

RG.: _____ Órgão Emissor: _____

Assinatura

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ACADÊMICA 1

Prezado (a) professor (a) das Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal,

Sou Maria Luiza Dias Ramalho, estudante de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a matrícula 14/0073981e professora do quadro da SEDF sob a Matrícula 35.087-7. Estou realizando uma pesquisa com o tema **Formação de professores**, sob a orientação da professora Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva.

Uma das etapas desse estudo consiste em coletar dados mediante o uso de questionário, para o qual solicitamos sua colaboração e apoio respondendo, de maneira livre, às questões elencadas nesse instrumento de investigação. Pedimos também que após responder, nos remeta via e-mail até o dia **15 de novembro de 2015**, a fim de melhor analisarmos as informações tornando assim a pesquisa, a mais fidedigna possível.

Ressaltamos que a finalidade em obter estas informações é unicamente acadêmica, dada sua relevância para o contexto educativo da rede pública de ensino do Distrito Federal e que respeita aspectos éticos, pois a participação é voluntária, não confere riscos e respeita a privacidade dos participantes.

Desde já agradeço sua colaboração e participação.

Atenciosamente,

Maria Luiza Dias Ramalho.

Brasília, 05 de novembro de 2015.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ACADÊMICA 2

As questões estarão divididas entre dois blocos com duas perguntas e cada pergunta com seus desdobramentos. As respostas poderão ser escritas logo após a pergunta como indicado pela letra “R”. Sugerimos que baixem o arquivo, respondam e salvem o questionário respondido em PDF antes de remetê-lo via e-mail, para fins de garantir máxima segurança na manutenção das perguntas e, sobretudo das suas respostas, prevenindo possíveis “desconfigurações” do arquivo.

Para localizar melhor a temática dessa pesquisa, apresentaremos abaixo uma memória referente ao objeto de estudo.

Memória do Curso de Extensão

No início do ano de 2013, foi oferecida à Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – CEINF/SEDF uma parceria entre a FE/UnB e a SEDF a fim de disponibilizar vagas na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação – FLME.

Foi sugerido, à época, que a equipe das **Oficinas Pedagógicas** participasse do Curso de Extensão na FE/UnB, com vistas à posterior oferta de **formação aos pedagogos**, atendendo às demandas tanto da lei de obrigatoriedade na música na educação básica – Lei Nº 11.769/2008, quanto das necessidades apontadas durante o processo de reformulação do currículo da **Educação Infantil** da SEDF.

Durante o curso de extensão, que teve a duração de um semestre, membros das Oficinas Pedagógicas participaram de **atividades teórico-práticas** visando a discussões e reflexões acerca das **possibilidades de atuação em educação musical, do profissional não especialista em música**.

O curso de extensão teve seu encerramento apontando para a necessidade de uma **reflexão teórica e prática por parte de seus participantes, acerca do contexto da educação musical e das especificidades do trabalho educativo com crianças**.

Ao término de sua participação no curso de extensão, as Oficinas Pedagógicas da SEDF propuseram um **curso de formação aos pedagogos da Educação Infantil**, em suas respectivas Coordenações Regionais de Ensino - CRE.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ACADÊMICA 3

Como membro das Oficinas Pedagógicas, você participou **como aluno (a)**, do **Curso de Extensão - Formação de Professores em Educação Musical**, na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação – FLME, no primeiro semestre de 2013, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB. Tendo posteriormente participado da **formação** ofertada aos pedagogos da Educação Infantil da SEDF como **formador (a)**, gostaríamos que nos contasse:

I - Experiência como aluno (a) no curso de extensão – FLME FE/UnB.

1.
 a) Como você **se via** em relação à sua **musicalidade** e à sua **possibilidade** de trabalhar com Educação Musical, **quando você chegou ao Curso de Extensão** – Formação de Professores em Educação Musical, na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação?
 R.:
 b) Porque você acha que isso acontecia?
 R.:
 c) Quais os **desdobramentos disso/consequências**, em sua vida pessoal e profissional?
 R.:

2.
 a) **Ao término do Curso de Extensão** – Formação de Professores em Educação Musical, na disciplina Fundamentos da Linguagem Musical na Educação, como você **se percebeu** em relação **à sua musicalidade** e à **possibilidade de trabalhar** com Educação Musical?
 R.:
 b) O que aconteceu durante o curso que fez você ter essa percepção?
 R.:
 c) Quais os **desdobramentos/consequências** disso em sua vida **pessoal e profissional**?
 R.:

II - Experiências como educador (a) musical.

3.
 a) Como foi sua **experiência enquanto educador musical**, na formação ofertada pelas Oficinas Pedagógicas aos pedagogos da Educação Infantil?
 R.:
 b) A que **fatores** você relaciona essa experiência?
 R.:

4.
 a) O curso ofertado aos pedagogos alcançou os **objetivos previstos** na Proposta que as Oficinas Pedagógicas elaboraram?
 R.:
 b) Quais se destacaram?
 R.:

Obrigada!