



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Carlos Roberto Lopes Junior

**Superdotação musical: genética, meio familiar/escolar, dom ou
tudo isso junto?**

São José do Rio Preto

2021

Carlos Roberto Lopes Junior

Superdotação musical: genética, meio familiar/escolar, dom ou tudo isso junto?

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini

São José do Rio Preto

2021

L864s	<p>Lopes Junior, Carlos Roberto</p> <p>Superdotação musical: : genética, meio/familiar escolar, dom ou tudo isso junto? / Carlos Roberto Lopes Junior. -- São José do Rio Preto, 2021</p> <p>167 f. : il., tabs., fotos</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto</p> <p>Orientadora: Carina Alexandra Rondini</p> <p>1. Altas Habilidades/Superdotação. 2. Educação Musical. 3. Rede Federal de Educação Tecnológica. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Carlos Roberto Lopes Junior

Superdotação musical: genética, meio familiar/escolar, dom ou tudo isso junto?

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar – São Carlos

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto

30 de março de 2021

Aos amores de minha vida: Débora, Carlos Henrique e Melissa.

AGRADECIMENTOS

“Porque d’Ele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém.” (Romanos, 11:36)

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado fôlego de vida e proporcionado a realização de um sonho: ser mestre!

Agradeço à minha orientadora, que, com paciência, dedicação e muito profissionalismo, clareou os caminhos que tive de trilhar, nesta jornada tão fascinante, mas repleta de desafios. Assim como um experiente capitão que, em meio a tempestade, conduz a sua nau em segurança ao destino, você foi essencial para chegarmos ao porto desejado.

Agradeço à minha amada e querida esposa, que todo o tempo me incentivou, deu suporte e teve paciência, nos momentos nos quais não pude estar presente, mesmo estando no mesmo lugar.

Agradeço aos meus filhos, Carlos Henrique e Melissa, fonte de minha inspiração, pela doce e meiga presença e pelos beijinhos e abraços de “bom dia, papai”.

Agradeço aos meus pais, pelo apoio irrestrito e amparo, nos períodos de dificuldade.

Agradeço à minha irmã, pelas conversas, correções e ideias e pelo socorro nas demandas familiares.

Agradeço ao Instituto Federal, o qual, por meio de sua política de qualificação, me permitiu trabalhar com dedicação exclusiva ao Mestrado.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, pelas valiosas lições compartilhadas, bem como aos funcionários e servidores do IBILCE, por todos os préstimos, ao longo do curso.

Chegar até aqui não foi fácil, mas teria sido impossível, sem a ajuda de todos vocês.

O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.

(HORTON; FREIRE, 1990, p. 181)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo refletir acerca da superdotação musical, com alguns questionamentos: ela é fruto do meio? É um dom? É genética? Ou é tudo isso junto? Para que tal meta fosse alcançada, lançou-se mão da pesquisa bibliográfica e da utilização de entrevistas, as quais, somadas à técnica de análise de dados do Discurso do Sujeito Coletivo, constituem a metodologia do trabalho. Inicialmente, buscou-se construir um breve histórico a propósito do ensino de música nos meios formais, abarcando desde o Período Colonial até a promulgação da Lei nº 11.769, de 2008, bem como um relato da criação e desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Concomitantemente, realizou-se um levantamento a respeito da temática das Altas Habilidades/Superdotação. O ensino formal de música, no Brasil, trilhou um longo caminho e, nesse desenrolar de tempo, ocorreram relevantes mudanças, ocasionadas tanto pelo arbítrio governamental como pelas lutas de educadores e artistas, que consideram a arte sonora um importante instrumento de educação, cultura e transformação social. Na contemporaneidade, o ensino de música nos espaços formais precisa recuperar seu prestígio, dado que, mesmo com as legislações garantindo sua presença, no ambiente escolar, existem muitos entraves que inviabilizam uma fruição dessa linguagem artística nas unidades de ensino. Em situação análoga está o atendimento dos estudantes com comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação, que veem seu potencial ser subaproveitado, em decorrência da falta de identificação e assistência. Este estudo comenta o desenvolvimento científico desse campo do saber, menciona a questão da nomenclatura e das leis que referendam a área, no Brasil, faz a explicação de termos próprios e apresenta um levantamento versando sobre as prováveis origens das altas habilidades/superdotação. Concatenando as temáticas, conceituou-se, à luz de importantes pesquisadores, o que vem a ser a superdotação musical. Promoveu-se uma entrevista com os docentes da Orquestra Sinfônica Comunitária do Instituto Federal, cujas perguntas foram elaboradas com o intuito de se investigar o conhecimento desses professores a respeito das Altas Habilidades/Superdotação, quais as qualidades que eles atribuem a um aluno musicalmente superdotado e como identificam, em suas turmas, esses estudantes. A análise dos dados indicou que a nomenclatura, além de alguns mitos e crenças, até este momento, representam um entrave no rastreamento e no reconhecimento dos indivíduos superdotados, contudo, no que se refere especificamente à superdotação musical, os educadores foram capazes de apontar, assertivamente, algumas das características, as quais, academicamente, são reconhecidas como evidências da superdotação na arte dos sons.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Educação Musical. Rede Federal de Educação Tecnológica.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the origin of musical giftedness, that is, is it the result of the environment? It is a gift? Is it genetic? Or is it all together? In order for this goal to be achieved, bibliographic research and the use of interviews were used, which added to the Collective Subject Discourse data analysis technique constitute the methodology of the work. We sought to build a brief history about the teaching of music in formal environments, covering from the Colonial Period until the enactment of Law 11,769 of 2008, as well as a report on the creation and development of the Federal Network of Professional and Technological Education. At the same time, a survey was carried out on the theme of High Abilities / Giftedness. Formal music education in Brazil has come a long way and in this development of time there have been significant mutations, caused both by government agency and by the struggles of educators and artists, who consider sound art to be an important instrument of education, culture and social transformation. Nowadays, music teaching in formal spaces needs to regain its prestige, given that, even with the legislation guaranteeing its presence in the school environment, there are many obstacles that prevent the enjoyment of this artistic language in the teaching units. In a similar situation is the attendance of students with behaviors of High abilities / Giftedness, who see their potential to be underutilized due to the lack of identification and assistance. This study comments on the scientific development of this field of knowledge, mentions the issue of nomenclature and the laws that refer to the area in Brazil, explains its own terms and presents a survey dealing with the probable origins of high abilities / giftedness. Concatenating the themes, it was conceptualized, in the light of important researchers, what comes to be musical giftedness. An interview was conducted with the teachers of the Community Symphonic Orchestra of the Federal Institute, whose questions were elaborated in order to investigate the knowledge of these teachers regarding High abilities / Giftedness, what qualities do they attribute to a musically gifted student and how identify these students in their classes. The analysis of the data indicated that the nomenclature, as well as some myths and beliefs, up to this moment represent an obstacle in the screening and recognition of gifted individuals, however, with regard specifically to musical giftedness, educators were able to assertively point out, some of the characteristics that, academically, are recognized as evidence of giftedness in the art of sounds.

Keywords: High Abilities/Giftedness. Musical education. Federal technology education. network

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro com as disciplinas obrigatórias a partir de 1931	49
Figura 2 – Modelo de Boletim Escolar	49
Figura 1 – Mapa da Rede Federal no território brasileiro em 1909	111
Figura 2 – Prédio da Escola de Aprendizes Artífices na Rua Júlio Marcondes Salgado – Santa Cecília – São Paulo	118
Figura 3 – Fachada do IFSP - Câmpus Catanduva	120
Figura 4 – Banda <i>Os Federais</i> em apresentação pública	122
Figura 5 – Coral <i>Harmonif</i> no Encontro de Educação de Catanduva - EDUCAT 2018	124
Quadro 1 – Educação na Constituição de 1988	51
Quadro 1 – Alterações na legislação sobre AH/SD	73
Quadro 2 – Definição de Precoce, Prodígio e Gênio	85
Quadro 1 – Relação dos Institutos Federais do Brasil	115
Quadro 2 – Institutos Federais e as ações desenvolvidas pelos NAPNE no atendimento aos superdotados	129
Quadro 3 – Você já ouviu falar dos termos “altas habilidades” ou “superdotação”? Se sim, onde? O que você sabe sobre esse assunto?	135
Quadro 4 – Em sua opinião, a superdotação musical pode ser adquirida (com treino) ou ela ocorre apenas com os já nascidos com essa pré-disposição?	139
Quadro 5 – Em sua opinião, tocar bem um instrumento seria: dom? Genética? Esforço pessoal? Fruto do meio? Estimulação de pais, amigos, irmãos, entre outros?	143
Quadro 6 – Enquanto professor de música, como você identifica um aluno musicalmente superdotado? Quais características ele precisa demonstrar, para que você o identifique como tal?	148
Quadro 7 – Na turma em que você leciona (na OSCIF), você já reconheceu algum aluno que se destaca dos demais? Se sim, qual é o diferencial dele em relação aos colegas?	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AI	Ato Institucional
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-SP	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCO	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
DNOEMEB	Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EAA	Escola de Aprendizizes Artífices
EM	Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
EMI	Ensino Médio Integrado
ETF	Escolas Técnicas Federais
ETFSP	Escola Técnica Federal de São Paulo
ICM	Imperial Conservatório de Música
IF	Instituto Federal

IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INM	Instituto Nacional de Música
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
NAS	Núcleo de Atendimento ao Superdotado
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OSCIF	Orquestra Sinfônica Comunitária do Instituto Federal
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
POIT	Projeto de Orientação e Identificação de Talentos
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
QI	Quociente de Inteligência
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO - ENTRE ESCOLHAS E EXPERIÊNCIAS	15
2 – ARTIGO 1 - O ENSINO FORMAL DE MÚSICA NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO.....	20
2.1 INTRODUÇÃO	20
2.2 PERÍODO COLONIAL	21
2.2.1 Educação jesuítica.....	21
2.2.2 A Reforma pombalina.....	24
2.2.3 O final do período colonial e o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves.....	26
2.3 A MÚSICA NO IMPÉRIO DO BRASIL.....	27
2.3.1 Primeiro Reinado	28
2.3.2 Período Regencial.....	29
2.3.3 Segundo Reinado.....	30
2.4 A REPÚBLICA.....	34
2.4.1 Primeira República.....	35
2.4.2 A Era Vargas.....	40
2.4.2.1 Contexto histórico.....	40
2.4.2.2 Heitor Villa-Lobos.....	41

2.5 DITADURA CIVIL - MILITAR.....	45
2.5.1 Contexto Histórico.....	45
2.5.2 O ensino de música no período militar.....	46
2.6 DA REDEMOCRATIZAÇÃO AO CONTEMPORÂNEO.....	50
2.7 FINALE.....	55
REFERÊNCIAS.....	58
3 – ARTIGO 2 – SUPERDOTAÇÃO MUSICAL: GENÉTICA, MEIO FAMILIAR/ESCOLAR, DOM OU TUDO ISSO JUNTO?.....	63
3.1 BREVE HISTÓRICO DA SUPERDOTAÇÃO.....	63
3.2 A NOMENCLATURA DA SUPERDOTAÇÃO NOS MOLDES DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	70
3.3 DEFINIÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	73
3.4 SUPERDOTAÇÃO MUSICAL – DA PRÉ-HISTÓRIA AOS MÚSICOS ERUDITOS DO SÉCULO XX.....	75
3.5 SUPERDOTAÇÃO MUSICAL – CONCEITO(S).....	82
3.6 SUPERDOTAÇÃO MUSICAL: GENÉTICA, MEIO FAMILIAR/ESCOLAR, DOM OU TUDO ISSO JUNTO?.....	84
3.6.1 Precoce, prodígio e gênio.....	84
3.6.2 A genética no desenvolvimento musical.....	85
3.6.3 O dom.....	88
3.6.4 O meio familiar.....	91
3.6.5 Meio escolar.....	94
3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98

REFERÊNCIAS	100
4 – ARTIGO 3 - A SUPERDOTAÇÃO MUSICAL NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES VOLUNTÁRIOS DA ORQUESTRA SINFÔNICA COMUNITÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – CÂMPUS CATANDUVA.....	108
4.1 INTRODUÇÃO.....	108
4.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	109
4.2.1 Colégio das Fábricas e Escola de Aprendizizes Artífices.....	109
4.2.2 A Educação Profissional - Mudanças legais e estruturais.....	112
4.2.3 A criação dos Institutos Federais.....	114
4.2.4 O Instituto Federal de São Paulo	117
4.2.5 O Câmpus Catanduva.....	119
4.2.6 O ensino de música no IFSP Câmpus Catanduva.....	120
4.3 O NAPNE E O ATENDIMENTO AOS SUPERDOTADOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	126
4.4 A SUPERDOTAÇÃO MUSICAL NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES VOLUNTÁRIOS DA ORQUESTRA SINFÔNICA COMUNITÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – CÂMPUS CATANDUVA.....	132
4.5 ENTREVISTAS.....	134
4.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS	157

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS - UM PERCURSO DE DESCOBERTAS E DESAFIOS.....	160
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	166

1 – INTRODUÇÃO – ENTRE ESCOLHAS E EXPERIÊNCIAS

Minha história com a música começou ainda na infância, aos dez anos de idade. Fui incentivado por meus pais a aprender a tocar teclado, porque fazíamos parte de uma igreja evangélica que estava começando e não possuía músicos em seu quadro de membros. Naquela época, não imaginava que um dia esta seria minha profissão, muito menos que aqueles estudos vespertinos, sentado ao instrumento, me acompanhariam pelo resto da vida! Até os quatorze anos, fui asmático, e essa doença, que muitas vezes me levou ao hospital, era como uma mola propulsora para os meus planos profissionais – queria ser médico e pesquisador, para descobrir, mais que um tratamento (dos quais já havia experimentado praticamente todos os disponíveis), a cura para tão incômoda e preocupante enfermidade.

Em uma dessas “visitas” ao posto médico, no ano de 1999, sofrendo daquela que considero a pior das crises asmáticas que já havia enfrentado, quase sem conseguir respirar, com inalador atrelado ao rosto e ouvindo os médicos decidirem se me internariam ou não, decidi colocar a fé em ação – fechei meus olhos, fiz uma oração e pedi a Deus que me curasse definitivamente! Passadas algumas horas e depois de tomar um verdadeiro coquetel de medicamentos, meus pulmões foram se abrindo e a respiração gradativamente se normalizando, a ponto de os médicos afirmarem que não seria mais necessária a internação. Fui para casa e, desde então, nunca mais tive uma crise asmática, nem mesmo falta de ar – considero um milagre, haja vista a doença possuir tratamentos, mas não uma solução definitiva.

Continuei meus estudos musicais e, aos quinze anos de idade, decidi que não mais faria Medicina: queria ser músico! A essa altura, já havia me envolvido com bandas, orquestras e corais, tanto da igreja como do conservatório onde me formei em Piano, no ano de 2003.

Em 2005, iniciei o curso de Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde vivi momentos muito felizes e de amplo aprendizado, vindo a me formar em 2008. Ao concluir a graduação, voltei para

Catanduva e logo comecei a dar aulas particulares e em escolas infantis. Aprendi muito com a criançada!

No ano de 2010, ingressei como professor contratado na escola Adhemar Godoy, na cidade de Cajobi. Foi uma experiência muito importante para minha vida profissional. No ano seguinte, 2011, concorri a uma vaga para lecionar música em minha cidade, passei no processo seletivo e tive a oportunidade de montar uma orquestra de flautas e percussão, além de outras atividades envolvendo a arte dos sons.

Em 2012, ano em que nasceu meu filho, decidi me aventurar na política. Sempre gostei, fiz parte de grêmios, quase todo ano era o escolhido para ser representante de sala e, naquele ano, ousei dar um passo maior, naquilo que até então considerava um *hobbie*. Minha campanha tinha como lema cultura e educação. Lembro-me até hoje do *jingle* que eu mesmo havia composto... Não fui eleito, mas a experiência humana e pessoal daquela época trago comigo e me ajudaram a melhorar como professor e, principalmente, como ser humano.

Um ano depois fui convidado a trabalhar na Câmara Municipal de Catanduva, como assessor parlamentar. Mesmo estando estabilizado no ofício docente, quis experimentar o universo legislativo e acabei aceitando a proposta. Foram dois anos de trabalho árduo, conhecendo a realidade da população e da cidade. Nesse tempo, escrevi duas leis para o vereador que representava, voltadas para a área da educação: para nossa grata satisfação, ambas foram aprovadas por unanimidade. Essas vivências contribuíram sobremaneira para minha formação e impactaram-me como educador.

Em 2016, fui aprovado em um concurso e iniciei minha carreira como servidor público federal no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), que tem um câmpus em minha cidade. Nessa instituição, observei a possibilidade de inserir a música no cotidiano dos alunos e, assim que ingressei, já organizei um coral, o *Harmonif*, o qual é motivo de muito orgulho para mim. Seis meses após o grupo vocal, montamos uma banda de garagem que, posteriormente, foi chamada de *Os federais*. Ela é composta por alunos e professores, os quais, uma vez por semana, se reúnem na garagem do prédio da administração para ensaiar e se divertir.

Paralelamente às atividades musicais, no segundo semestre de 2017, fui eleito coordenador do curso técnico em Química, função que exerci até fevereiro de 2019. Foram meses desafiadores! Liderar projetos culturais e coordenar um curso técnico integrado exige muita disciplina e disposição. Mesmo com tantos afazeres, meu sonho era ter uma orquestra, nos moldes da Orquestra Experimental da UFSCar, onde estudei e me inspirei, para levar música de qualidade a todos que a quisessem aprender. No ano de 2018, depois de muita insistência, conversas, argumentos e relatórios, conseguimos convencer a Reitoria do IFSP de que o projeto era viável e, em 2019, iniciamos a Orquestra Comunitária do Instituto Federal – a OSCIF, que atua em formato de orquestra-escola, disponibilizando não apenas as aulas como também os instrumentos e espaços para estudos.

Também em 2018, inscrevi-me para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da UNESP. Já havia tentado outros programas, inclusive na Universidade Federal de São Carlos, todavia, acredito que todas as coisas têm a hora certa de acontecer. Elaborei um projeto, obviamente relacionado à música, passei nas provas e, em 2019, no mês de janeiro, recebi a grata notícia da aprovação.

Ainda no primeiro mês daquele ano, conheci a professora Carina Alexandra Rondini, minha orientadora, a qual me apresentou o universo da superdotação. Confesso: não sabia praticamente nada! Ela me indicou uma série de livros, artigos, teses e dissertações, e pediu para que eu voltasse um mês depois, com todas aquelas referências consultadas. Cumpri a missão e, em nosso segundo encontro, já possuía uma pequena noção do assunto. Nas reuniões de orientação que se seguiram, discutimos como juntar as áreas (música e superdotação) e, no decorrer de nossos encontros, percebemos que as duas dialogam com extrema facilidade. Decidimos então que o trabalho versaria sobre a superdotação musical e suas prováveis origens: dom, genética, influência do meio, ou tudo isso junto. Com o caminho traçado, conversamos sobre o formato de construção da pesquisa, tendo optado por elaborar a Dissertação no modelo *multipaper*, com três textos distintos, mas que se correlacionam e se complementam.

O objetivo geral deste trabalho é refletir qual ou quais são os fatores preponderantes no desenvolvimento da superdotação musical. Seria a genética, entendida não apenas como a transmissão de aptidões entre gerações de uma mesma família, mas também pela existência de possíveis genes específicos para a música? Seria o dom? O meio familiar ou escolar? O esforço pessoal ou, na verdade, a superdotação musical é fruto de tudo isso junto? Paralelamente, como objetivos específicos, buscou-se resgatar conceitos e teorias que fundamentam as Altas Habilidades/Superdotação e, do mesmo modo, construir um retrospecto sobre o ensino de música e a formação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, o Texto 1 caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica, tendo como foco o percurso do ensino formal de música, no Brasil, a partir da época colonial, período em que os Jesuítas foram primordiais para o ensino da arte sonora, disseminando-a inicialmente aos índios e, posteriormente, aos escravos e desvalidos. O Império nos legou o primeiro conservatório, as primeiras leis referentes a música, os teatros e importantes compositores. Na República, o ensino da arte dos sons atingiu seu clímax com Villa-Lobos, Getúlio Vargas e o canto orfeônico. Nos anos de chumbo, houve severa deterioração do ensino formal da música, nas escolas. E, por fim, na redemocratização, surge o desafio de novamente viabilizar a arte das melodias, no ambiente escolar.

No Texto 2, apresenta-se um breve histórico da superdotação, comenta-se sobre as manifestações desde a antiguidade até os tempos hodiernos. Colocam-se em evidência as definições teóricas da temática, assim como a nomenclatura e suas inúmeras alterações, com o passar do tempo. Além de conceituar a superdotação musical, expõe-se a biografia de alguns compositores eruditos que possuíam comportamentos de superdotação e se discorre quanto aos seguintes itens: genética, meio familiar e escolar e dom, indagando qual a contribuição destes, no desenvolvimento de indivíduos musicalmente superdotados.

No terceiro e último texto, tem-se um pequeno histórico da educação profissional e técnica (EPT), no Brasil, começando pelo Colégio das Fábricas, perpassando as leis que instituíram e normatizaram a EPT e finalizando com a

criação dos Institutos Federais, com destaque para o de São Paulo, mais especificamente o câmpus Catanduva e os seus projetos voltados para a área musical. Aborda-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado pelo IFSP aos discentes que a ele têm direito, inclusive os superdotados, e qual a importância dessa assistência no desenvolvimento educacional desses estudantes. Finaliza-se, debatendo-se os apontamentos resultantes de entrevista feita com os professores voluntários da OSCIF, os quais responderam a questões atreladas à superdotação musical.

Seguem-se, doravante, cada um dos textos e suas contribuições.

2. O ENSINO FORMAL DE MÚSICA NO BRASIL: UM HISTÓRICO EM CONSTRUÇÃO

2.1 INTRODUÇÃO

Desde 2008, o ensino de música é obrigatório em nosso país, em decorrência da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), instituindo a obrigatoriedade do conteúdo musical em todas as fases da Educação Básica brasileira. Trata-se de conquista importante, fruto de mais de 40 anos de lutas por espaço e reconhecimento, no cenário educacional. Porém, não é de agora que o ensino de música vem construindo sua história, em terras tupiniquins. Neste artigo, pretende-se estabelecer um percurso histórico de como a educação musical formal se instaurou, no Brasil, desde o Período Colonial, perpassando o Império, a República, os “anos de chumbo” da Ditadura Militar, até chegarmos ao século XXI e as suas contribuições para o ensino e a aprendizagem da arte dos sons, principalmente na educação regular, com enfoque na rede pública de ensino técnico profissionalizante do Instituto Federal de São Paulo.

É um caminho longo, marcado por avanços e retrocessos, por disputas políticas e de ideais, mas que, certamente, mobilizou muitas pessoas, no decorrer de cinco séculos. Para fundamentar esta pesquisa, foram consultadas dezenas de artigos e livros, cujos mais amplamente utilizados são dos autores Mariz (2000) e Azevedo (1956), ambos discorrendo sobre a história da música, em nosso país. Fato é que não será possível explanar com riqueza de detalhes todos os acontecimentos envolvendo a música, nesse longo período, nem é este o objetivo do trabalho; contudo, pretende-se dar ao leitor base introdutória significativa, oportunizando um referencial para estudos posteriores e, assim, contribuir para que mais pessoas possam conhecer a rica história musical brasileira.

2.2 - PERÍODO COLONIAL

2.2.1 Educação Jesuítica

O “Brasil-Colônia” estende-se desde a chegada dos portugueses, em 1500, até o ano de 1815, quando o país foi elevado a Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. É o maior período histórico de nossa nação, no entanto, não existem muitos registros musicais desses primórdios, excetuando-se pequenos fragmentos de cartas de exploradores, administradores e alguns artistas. Pouco se sabe, principalmente a propósito da música praticada e ensinada no século XVI (TEIXEIRA, 2014).

Assim, a história da música (ocidental), no Brasil, começa em 1500, com a chegada de Pedro Álvares Cabral. Em sua comitiva, entre tantas pessoas, o descobridor trouxe consigo dois músicos, o organista padre Raffeo e o regente coral padre Pedro Mello. De acordo com Teixeira (2014), não existem transcrições sobre a atuação desses dois profissionais; o mais provável é que eles tenham desempenhado funções litúrgicas, ao longo de sua estadia. Ao desembarcarem aqui, os portugueses se depararam com uma cultura musical indígena estabelecida (ALVARES, 1999).

Pero Vaz de Caminha, em uma de suas cartas ao Rei Dom Manoel, cartas que são uma das principais fontes de informação sobre esses primeiros anos da *Terra de Vera Cruz*, relata que os índios cantavam e dançavam ao som de flautas e tambores. “E, depois de acabada a missa, assentados nós a pregação, levantaram-se muitos deles [os índios], tangeram corno ou buzina e começaram a saltar e a dançar.” (BRAGA, 1999, p. 32-33, grifo nosso).

Seria complicado abordar qualquer aspecto educacional do período colonial, sem citar os Jesuítas. Fundada em 1540, por Inácio de Loyola, com o aval do Papa Paulo III, a *Companhia de Jesus* chega ao Brasil em 1549, juntamente com a comitiva do Primeiro Governador Geral, Tomé de Souza. De acordo com Alvares (1999), os padres da Ordem Jesuítica “[...] foram os primeiros professores de música no Brasil, onde desenvolveram uma educação musical voltada a servir os interesses da Igreja e a Coroa portuguesa.” (ALVARES, 1999, p. 4).

Vale ressaltar que, conforme Shigunov Neto e Maciel (2008), “[...] o ensino jesuítico, no início de suas atividades, não era um ensino para todos e

sim para uma pequena parcela da população, pois destinava-se exclusivamente a ensinar os ‘ignorantes’ a ler e escrever.” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008 p. 172, grifos dos autores). As atividades musicais sempre estiveram nos planos da ordem religiosa. Azevedo (1956, p. 11) comenta que, “[...] com cantos e danças, ao som de instrumentos, pois, foi sendo conquistado para Cristo o rebanho, também para a música, pois excelentes músicos eram muitos desses meninos que os padres asilavam e a que ensinavam os rudimentos dessa arte.”

Em 1552, o Bispo Dom Pedro Sardinha traz para São Paulo o Mestre de Capela¹ Francisco Vaccas, que dois anos mais tarde integraria o quadro de professores da primeira Escola da Companhia de Jesus, fundada pelo também jesuíta padre Manoel da Nóbrega (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008). Foi nessa instituição, no ano de 1555, que outro célebre clérigo, José de Anchieta, apresentou, juntamente com seus alunos (a maioria índios catequizados) e outros membros da Escola, aquela que é considerada a primeira obra musical brasileira, intitulada “*O auto² da pregação universal*”, peça cujo teor versava sobre aspectos da vida cristã e dos ensinamentos de Jesus, uma importante característica da Companhia. Porém, relatam Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 173): “O Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e adotar mudanças radicais na cultura indígena brasileira.”

Ao longo dos anos, muitos *autos* foram produzidos no país, cada um exigindo o aperfeiçoamento das técnicas vocais e instrumentais, o que colaborou para a disseminação da arte dos sons, no período colonial brasileiro, sobretudo nos duzentos anos da hegemonia educacional jesuíta.

Em meados do século XVI, com o início das plantações de cana-de-açúcar na região Nordeste, uma nova demanda de trabalho surgirá e, com ela,

¹ Músico responsável pela organização musical de uma determinada igreja ou mesmo diocese, encarregado de organizar toda a liturgia musical, compondo, tocando ou mesmo regendo os agrupamentos musicais existentes.

² Encenação teatral, na qual, por meio de personagens bíblicos, os Jesuítas ensinavam aos índios e, posteriormente, aos negros as lições morais do Cristianismo e os preceitos da Igreja Católica. Eram acompanhados por cantores e músicos, em sua maioria alunos dos padres da Companhia (AZEVEDO, 1956, p. 14).

a necessidade de mão de obra, uma vez que os índios não eram suficientes e nem todos se “adequaram” ao regime sistematizado de produção para acumulação. Com a finalidade de sanar essa defasagem, a Coroa Portuguesa vai impor o regime escravista, trazendo milhões de negros africanos para trabalharem em condições desumanas, nos grandes latifúndios canavieiros. Esse novo grupo social, embora de forma velada, teve papel sumariamente importante na difusão dos conhecimentos musicais e influenciou diretamente a música já praticada e ensinada em nosso país (AZEVEDO, 1956).

Segundo Alvares (1999, p. 5), “[a] interação racial do branco, negro e índio foi intensa e propiciou um processo de aculturação musical que contribuiu na formação de uma imensa variedade de estilos musicais, constituindo uma fonte riquíssima para o estudo da educação musical.” Os escravos, bem como os indígenas e, diferentemente dos jesuítas, ensinavam música aos seus pares por meio da oralidade e da prática, ou seja, sem um sistema educacional e nem mesmo uma regra metodológica específica, e, este aspecto ainda é uma peculiaridade de muitas comunidades, especialmente, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Já sobre o método jesuítico de ensino, denominado em latim *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*³, mais conhecido apenas como *Ratio Studiorum*, Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 180) afirmam:

O método educacional jesuítico foi fortemente influenciado pela orientação filosófica das teorias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, pelo Movimento da Renascença e por extensão, pela cultura europeia. Apresentava como peculiaridades a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária e a utilização da música.

Azevedo (1956, p. 13), quanto ao ensino de música dos Jesuítas, descreve a seguinte situação:

[...] a tradição musical nas casas da Companhia conservou-se durante dois séculos, tendo atingido maior complexidade e perfeição na fazenda de Santa Cruz, situada perto do Rio de Janeiro, onde a crer no que escreveram certos visitantes da Colônia, funcionou um verdadeiro Conservatório, onde os alunos não eram mais índios, porém negros escravos, que tinham orquestras, coros, desincumbiam-se da parte musical dos ofícios sacros e representavam pequenas óperas.

³ Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus (RIBEIRO, 2001).

Os Jesuítas tiveram um papel preponderante na disseminação da prática e ensino da música, no Período Colonial, a ponto de essa arte tornar-se fundamental nas festas religiosas e também nas reuniões familiares. Azevedo (1956) aponta que, nas principais vilas da Colônia, havia coros, pequenas orquestras e até mesmo fabricantes de órgãos e outros instrumentos.

Durante o século XVI, os Jesuítas tiveram a exclusividade da educação na Colônia, entretanto, essa primazia não se manteve até o fim do Colonialismo.

2.2.2 A Reforma Pombalina

Por mais de dois séculos, os Jesuítas dominaram o cenário da educação no Brasil, construíram o que se pode chamar do primeiro sistema educacional do país, contudo, divergências ideológicas, políticas e religiosas vão pôr fim a essa supremacia. Todos esses fatores tiveram como protagonista o célebre Marquês de Pombal, que implantou uma série de mudanças na administração portuguesa, as quais, mais tarde seriam denominadas *Reformas Pombalinas* (SILVA; CALDAS NETO; RODRIGUES, 2018).

Para entender o que foram essas reformas e como elas atingiram o ensino de música, na Colônia, é preciso conhecer um pouco mais do seu criador, o *Marquês de Pombal*.

Sebastião José de Carvalho e Melo era um dos ministros do Rei Dom José I. Extremamente hábil com as palavras e um articulador convincente. Carvalho e Melo teve rápida ascensão, chegando ao posto de primeiro-ministro por causa de seu trabalho árduo e sua perspicácia. Fausto (2006) relata sobre uma grande tragédia ocorrida em Lisboa, no ano de 1755, um terremoto sucedido por um *tsunami*, em que milhares de pessoas foram dizimadas, gerando caos e desolação na capital portuguesa. Observando os acontecimentos, o Marquês de Pombal vai se adiantar frente ao Rei e despontar como líder “atento” às demandas do povo.

Dom José I lhe concede carta branca para agir e, com muita astúcia, o ministro impõe diversas medidas para estabilizar a sociedade e garantir a “paz e a ordem”, dentre elas, a imediata reconstrução da cidade, o teto no preço do pão e a lei marcial para ladrões e saqueadores (SILVA; CALDAS NETO;

RODRIGUES, 2018). Todas essas iniciativas lhe deram ainda mais prestígio diante da Corte, possibilitando a realização de seu plano de modernização para o Estado Português, o que obviamente influenciaria o “sistema” educacional da Metrópole e de suas colônias.

Crítico severo dos Jesuítas, a quem atribuía parte da culpa pelo atraso de Portugal em relação às outras nações europeias, e inspirado pelas odes iluministas do século XVIII, o Marquês promoverá drásticas mudanças na educação: a primeira delas é o afastamento do clero nas decisões educacionais (ALVARES, 1999). Se, desde 1549, a educação tanto musical como geral, no Brasil, havia sido delegada à Companhia de Jesus, em 1759, Pombal expulsa a ordem religiosa de Portugal e de todos os seus territórios de além-mar e, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, fecha todos os Colégios Jesuítas (ALVARES, 1999; SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

A partir dessas providências, o Estado Português assume a responsabilidade pela educação dos cidadãos. “Este alvará decretou as diretrizes dos estudos menores que compreendiam o ensino primário e secundário, de forma preliminar estabelecia as disposições inerentes ao diretor de estudos e aos professores de gramática latina, de grego e de retórica.” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 639). Com a saída dos religiosos, a educação oferecida pelo governo português estabeleceu-se no sistema de *Aulas Régias*⁴ ofertadas, ainda que com atrasos entre uma modalidade e outra, da seguinte forma:

- Estudos Menores – correspondentes ao ensino primário e secundário
- Estudos Maiores – correspondentes ao ensino superior

Juntamente a essa divisão, que, como comenta Saviani (2013), atendia a poucos, foram criados alguns cargos normativos, com a finalidade de organizar o “sistema”, que já estava fadado ao fracasso, no que diz respeito à qualidade e à ampla cobertura (SILVA; CALDAS NETO; RODRIGUES, 2018). Sobre essas novidades, temos a seguinte afirmação:

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas

⁴ Sistema de ensino voltado para as elites, onde o aluno frequentava a casa de um professor devidamente credenciado pelo Estado. Os docentes habilitados podiam lecionar, dentro de suas competências, aulas de gramática latina, retórica e grego. Posteriormente, foram permitidas aulas de leitura, escrita, cálculo e filosofia (MENDONÇA; CARDOSO, 2008).

famosas aulas régias, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os Franciscanos e os Carmelitas. (NISKIER, 2001, p. 34).

As Reformas Pombalinas não proporcionaram evoluções no ensino de música, na verdade, os documentos da época são muito escassos sobre essa temática. O que se pode sustentar é que, com a expulsão dos Jesuítas, a igreja tornou-se a principal mantenedora da arte sonora, porém, com a finalidade restrita aos atos litúrgicos, isto é, ensinava-se o canto, instrumento que desde a época medieval era considerado sagrado, por se tratar de uma criação divina. Outra forma de se aprender música era através dos mestres, os quais escolhiam discípulos para transmitirem seus conhecimentos. Azevedo (1956) cita diversos nomes de músicos brasileiros, que, durante o Período Colonial, foram profícuos compositores e excelentes mestres, alguns deles tiveram formação erudita na Europa e posteriormente aplicavam seus conhecimentos nas Igrejas e Seminários Católicos.

2.2.3 O final do período colonial e o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves

No ano de 1800, uma nova esperança surge no Nordeste brasileiro, mais precisamente na cidade de Olinda. Com uma proposta intelectual inovadora e adequada, ao teor das reformas pombalinas, no que tange à política de separação entre Estado e Igreja, o Seminário – Colégio de Olinda atrai jovens interessados ou não na vida eclesiástica, pois o currículo heterogêneo agregava conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos inseridos em uma metodologia inovadora para a época; segundo Saviani (2013), era a escola secundária (estudos menores) mais avançada do Brasil, em compatibilidade com as melhores instituições da Metrópole.

Em 1808, mais precisamente no dia 6 de março, uma comitiva de naus portuguesas (e algumas inglesas) chegaram ao Rio de Janeiro, trazendo como passageiros toda a Corte de Dom João VI, que, devido ao cerco de Lisboa pelo exército de Napoleão Bonaparte, decidira transferir a capital do Império Português para sua Colônia no Novo Mundo. Essa mudança política ocasionou diversas alterações no cenário cultural e artístico do Brasil. Azevedo (1956), ao retratar as benesses oriundas da instalação da Corte na capital colonial, faz

menção à vinda de músicos de diferentes nacionalidades, alguns *castrati*⁵ italianos e até mesmo a aquisição de um órgão para a Capela Real. “Já não podia haver diferença entre o brilho musical das solenidades fluminenses e o das que eram celebradas na Igreja Patriarcal de Lisboa. Era essa a opinião dos contemporâneos.” (AZEVEDO, 1956, p. 29).

Em 1818 o Mestre da Capela Real, Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) escreve o Compêndio de Música e o Método para Pianoforte (antecessor do piano). Nesse mesmo ano é passada a primeira Lei Oficial criando um curso de música no Brasil, [...] onde a política educacional era voltada à formação de profissionais musicais do nível superior para suprir uma demanda do Estado. (TEIXEIRA, 2014, p. 2).

Mesmo sendo uma proposta para atender ao Estado e, por consequência, às elites, um curso de formação de profissionais na área musical, em solo brasileiro, representou um ganho significativo no desenvolvimento dessa arte para o país (TEIXEIRA, 2014).

2.3. A MÚSICA NO IMPÉRIO DO BRASIL

O século XIX foi testemunha de mudanças significativas no ambiente político nacional. Éramos Colônia (1500 a 1815), depois nos tornamos Reino Unido (1815 a 1822), conquistamos a Independência e, junto dela, veio o Império (1822 a 1889); em novembro de 1889, a República emergia, em meio à efervescência dos quartéis e da elite brasileira (FAUSTO, 2006). Ainda de acordo com o autor, o período imperial é dividido em três etapas: *Primeiro Reinado* (1822 a 1831), *Regências* (1831 a 1840) e *Segundo Reinado* (1840 a 1889). Essa divisão marca aspectos políticos, deste que é o mais curto dos sistemas governamentais implantados no Brasil. Para este estudo, convém frisar que essas alterações também trouxeram consequências no ensino e na prática musical do novo país.

⁵ Cantor lírico possuidor de uma extensão vocal compatível com as vozes agudas femininas. Essa peculiaridade ocorre, quando, ainda criança, o artista é submetido a uma castração, justamente para preservar a voz aguda (ZANDER, 2003).

2.3.1 Primeiro Reinado

Depois do retorno da família real a Portugal, agitações políticas conturbaram o recém-criado Império brasileiro e culminaram na proclamação da Independência. Azevedo (1956, p. 44) assinala:

Os acontecimentos políticos precipitavam-se a galope. Depois do regresso da Corte a Lisboa Dom Pedro permanecera no Brasil como Regente; a impossibilidade de continuar o país subordinado a monarquia portuguesa tornava-se evidente; e o Príncipe muito habilmente tomava o partido dos brasileiros, advogando sua causa. No ano seguinte deu-se o inevitável: recusando-se a regressar a Portugal, conforme haviam decretado as Cortes de Lisboa, Dom Pedro punha-se francamente a frente da rebelião, e a 7 de Setembro, exasperado com os últimos despachos recebidos de além-mar, proclamava a emancipação política do país.

Inicia-se, pois, o Primeiro Reinado, que perdurará até o ano de 1831, quando, por forças alheias à sua vontade, Dom Pedro I teve de abdicar ao trono e retornar a Portugal. Fausto (2006) comenta que esses primórdios foram difíceis, pois o Brasil independente já começara sua história endividado e com fortes demandas sociais a serem resolvidas.

No que concerne ao ensino e à prática musical, Azevedo (1956) comenta que o cenário não era muito favorável. O apogeu vivido pela Capela Real e suas apresentações, suntuosas e magníficas, foi praticamente ofuscado pelos austeros cortes orçamentários a ela impostos, devido à nova realidade da nação. Mesmo nessa situação adversa, a figura de um músico e professor de instrumentos ficará em evidência: trata-se de Francisco Manuel da Silva, discípulo do padre José Maurício Nunes Garcia. Esse jovem vai se destacar como violoncelista e, mais à frente, por imposição, como violinista da Capela Real, onde era um dos poucos artistas brasileiros e com formação musical toda concretizada na então Colônia. Este, sem dúvida, é o nome mais significativo da música no Primeiro Reinado. Autor de diversas obras, cuja maioria se perdeu nos gabinetes e bibliotecas dos teatros e capelas do Rio de Janeiro, escrevera centenas de peças encomendadas para as celebrações litúrgicas e para as festas religiosas.

A importância histórica desse homem, para o ensino e a prática musical, será confirmada, tanto no Período Regencial quanto no Segundo Império, dada a sua árdua batalha pela música e pelos músicos. Azevedo (1956, p. 52) faz o seguinte apontamento:

Seu nome passou a posteridade pela composição do Hino adotado como símbolo da pátria, e pelo muito que fez, escudado em seu prestígio, a favor da divulgação da boa música, educação e amparo do músico. Revelou-se incansável nesse propósito. Sendo o músico mais notável de seu tempo, Compositor da Imperial Câmara, a partir de 1841, mestre da Capela Imperial a partir de 1842, Cavaleiro da Ordem da Rosa em 1846, Oficial desta mesma ordem em 1857, valeu-se do conceito que granjeara com o seu talento e a sua respeitabilidade para promover o engrandecimento da vida musical brasileira.

2.3.2 Período Regencial

Com a abdicação de Dom Pedro I, e, em se tratando de uma monarquia, seu filho era quem deveria assumir o trono, porém, a essa época, o garoto Pedro contava com apenas cinco anos de idade, condição que o impedia de ser empossado no cargo. No dia 9 de abril de 1831, em uma cerimônia simbólica, Pedro II é aclamado imperador. Gomes (2010) conta que o menino era ainda tão pequeno que teve de acenar para a multidão com um lenço na mão, para que o povo o pudesse ver. Ainda de acordo com o escritor, foram nomeados Regentes, os quais deveriam governar o país até que o Príncipe Herdeiro pudesse ocupar o seu posto.

Durante quase dez anos, Regentes ligados às elites brasileiras conduziram a política e o governo. Alguns mais populares, outros menos, todavia, a grande preocupação desses homens, era manter suas bases de apoio satisfeitas e, assim, conservar as coisas como estavam (FAUSTO, 2006). Esse “protecionismo” gerou muitas revoltas populares, ao longo do Período Regencial, e combatê-las tomou tempo e dinheiro dos mandatários, impactando os investimentos públicos para o ensino de música.

No ano de 1833, sob a Regência dos senadores Campos Vergueiro, José Joaquim Carneiro de Campos e do militar Francisco de Lima e Silva, Francisco Manuel da Silva vai fundar a *Sociedade Beneficente Musical*, que, como relatado por Azevedo (1956, p. 52), estava “[...] destinada a promover a cultura da arte e exercer beneficência recíproca entre os artistas associados, e, por morte desses às suas famílias.”

Em 1834, o mesmo Francisco colaborará na fundação de outra sociedade musical, a *Sociedade Filarmônica*, cuja finalidade era “[...] cultivar a

boa música, por meio de concertos mensais, nos quais a orquestra era por ele dirigida.” (AZEVEDO, 1956, p. 52).

Ambas as instituições possuíam duas similaridades: o caráter privado, ou seja, não dependiam de recursos do Estado para seu funcionamento, e a participação efetiva de Francisco Manuel da Silva em suas organizações. Essa foi uma característica, no que diz respeito à música, no Período Regencial.

2.3.3 Segundo Reinado

O Segundo Reinado (1840 a 1889) inicia-se em julho de 1840, quando o Congresso declara a maioria de Pedro Alcântara. Tal decisão causou muitas dissensões. Fausto (2006), sobre esse assunto, comenta que “[...] foi uma interpretação arranjada do Ato adicional. Assim, ainda adolescente, Pedro II assumiu o trono do Brasil, aos quatorze anos.” (p. 174).

Apesar de muito jovem, o novo imperador brasileiro era um visionário, falava diversos idiomas, conhecia muito sobre botânica e música, apreciava obras de arte, além de ser habilidoso com as palavras (GOMES, 2010). Essas qualidades reverteram-se em favor da música e de seu ensino, no Segundo Reinado. Oliveira (1992) afirma que, nesse momento de nossa história, a arte sonora tornou-se um “capricho” da elite e da nobreza, chegando ao seu apogeu entre as classes dominantes. A mesma autora ressalta, com relação ao Império: “Os primeiros teatros foram construídos e o processo de secularização das artes foi acelerado.” (p. 36).

No século XIX, a “moda musical” na Europa era o piano, o qual estava em franca ascensão, devido a compositores como Beethoven, Chopin e Liszt. O Brasil fora influenciado por essa tendência e, como não havia conservatórios, tal qual no Velho Continente, o ensino do instrumento, bem como da música, efetivou-se pelos professores particulares, que vão gozar de prestígio na sociedade (OLIVEIRA, 1992).

Com o aumento da demanda por mestres de música, não apenas para o piano (ainda que este continuasse sendo uma estrela, entre os instrumentos musicais da elite), foram criados no Brasil, aos moldes europeus, os Conservatórios Musicais, sendo o primeiro deles o Imperial Conservatório de

Música (ICM), na cidade do Rio de Janeiro (AZEVEDO, 1956). A respeito desse fato, temos a seguinte informação, dada por Oliveira (2015, p. 20):

Este foi um período de bandas e orquestras, e quando surgiram as primeiras instituições e as sociedades de música, como o Conservatório de Música. Francisco Manuel da Silva, [...] conseguiu colocar a responsabilidade da educação do músico brasileiro nas mãos do governo.

Ainda discorrendo sobre a formação dos Conservatórios, tendo como embasamento a fundação do primeiro deles, o do Rio de Janeiro, temos que, em 1841, depois de intensa reivindicação de Francisco Manuel da Silva e dos associados da *Sociedade Beneficente Musical*, o governo imperial, por meio da Assembleia Geral Legislativa do Império, aprova a criação do Conservatório do Rio de Janeiro, o qual seria mantido com a arrecadação de proventos de duas loterias. O Decreto nº 238, de 27 de novembro de 1841, estabeleceu as normas de captação dos recursos (AZEVEDO, 1956). Em consonância com o autor, apresenta-se a seguinte citação:

Comprometia-se a Sociedade, de acordo com o que reza o contrato celebrado com o governo, a criar um Conservatório de Música, com o fim de atrair as pessoas de um e outro sexo nas quais se conheça disposição e talento, a fim de as instruir e formar artistas abalizados que possam satisfazer as exigências do culto, às necessidades do teatro e aos encantos da cena italiana. (AZEVEDO, 1956, p. 53).

Em 1845, portanto, quatro anos depois do Decreto que criara o Conservatório, correu a primeira loteria destinada a ele e, em 1847, sua comissão administrativa foi efetivamente nomeada, tendo como presidente Francisco Manuel da Silva. Contudo, somente em 13 de agosto de 1848 o ICM foi inaugurado. Sua estrutura acadêmica estava assim organizada:

O estabelecimento teria seis professores, lecionando as seguintes matérias: 1) Princípios de música; 2) Canto; 3) Instrumentos de corda; 4) Instrumentos de sopro; 5) Contraponto; 6) Princípios de Canto e Música para moças [...] Como até 1848 uma única (loteria) houvesse ocorrido, só a primeira cadeira, de Princípios de Música para o sexo masculino, entrou em funcionamento [...] (AZEVEDO, 1956, p. 54).

Em 1855, o governo, observando que o funcionamento do Conservatório estava aquém das expectativas e que este não tinha condições de se manter apenas com o dinheiro oriundo das loterias, resolve retirar sua administração da Sociedade e administrá-lo diretamente. Com essa alteração, o Conservatório passa a ser chamado oficialmente de Imperial. São ampliadas as cadeiras, as quais, a partir de então, serão preenchidas por concurso

público. Além disso, foi criado o Pensionato Artístico na Europa, uma espécie de bolsa, para que os alunos “mais distintos”, ou seja, aqueles considerados extremamente talentosos, pudessem se aperfeiçoar no estrangeiro (AZEVEDO, 1956).

Além dos conservatórios, outra inovação do Segundo Reinado para o ensino de música concerne às leis regulamentadoras. A primeira delas data de 1847. Segundo Teixeira (2014), o texto arrolava os seguintes conhecimentos a serem ofertados pelas instituições de ensino musical:

- Princípios básicos de solfejo
- Voz (Canto)
- Instrumentos de corda
- Instrumentos de sopro
- Harmonia

Em 1851, mais precisamente no dia 17 de setembro, o Imperador Dom Pedro II sanciona a Lei nº 630, que introduzia o ensino de música e o seu conteúdo, nas escolas primárias e secundárias do Brasil.

Com base nas leis e decretos imperiais e na criação do Conservatório, o Brasil finalmente passa a fornecer diploma de formação musical (TEIXEIRA, 2014).

O Segundo Reinado foi muito benéfico para a música e seu ensino. Além do Imperial Conservatório, outras instituições públicas e privadas também surgiram, nas Províncias, ampliando o acesso à música a um número de pessoas jamais visto no país.

Depois de anos no “esquecimento”, a ópera ressurgiu no país, tornando-se uma importante desenvolvedora e estimuladora da prática e do ensino musical, principalmente a partir da segunda metade do século XIX. Devido à assunção do Infante Imperador, essa paralisação teve seu fim. Os teatros São Pedro Alcântara e São Januário, ambos na cidade do Rio de Janeiro, capital do país e mais importante centro artístico da nação, foram os primeiros protagonistas do gênero operístico, na única democracia imperial das Américas (AZEVEDO, 1956). Mantinham um grupo fixo de cantores-atores e músicos, complementando a sua formação com cursos e práticas ostensivas de instrumentos e canto. Esses teatros foram financiados por arrecadação de

loterias, e as peças neles apresentadas converteram-se em uma “coqueluche” para toda a sociedade. Sobre esses espetáculos, Azevedo (1956, p. 61) escreve:

A primeira fase da política de proteção oficial à ópera italiana, no Rio de Janeiro, estende-se até 1856. Nesse período a capital do jovem Império ouve os mais aclamados cantores do Velho Mundo e pode aplaudir, logo após sua criação na Europa, as principais óperas do repertório contemporâneo.

O grande sucesso alcançado pelas óperas italianas e, posteriormente, pelas francesas, fez surgir a ideia (um tanto quanto audaciosa) da criação de obras com temática brasileira, escritas por artistas da terra. Empolgado com a presença imperial em uma audição de alunos do Conservatório, Francisco Manuel da Silva lança a proposta da ópera em língua pátria. “Em março desse ano (1857), efetivamente, fundava-se, no Rio de Janeiro, sob os auspícios do governo imperial, uma instituição destinada a fomentar as representações de ópera em língua pátria; era a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional.” (AZEVEDO, 1956, p. 65).

Um novo tipo de organização social-musical surge nas Províncias brasileiras, a partir de meados do século XIX: os Clubes de Concerto. Estimulados com a presença de ilustres concertistas vindos da Europa e dos Estados Unidos, alguns músicos amadores, amantes do gênero erudito, decidem se organizar em pequenas sociedades, financiadas por eles mesmos, com a finalidade de promover concertos e incentivar a prática da arte sonora, em nosso país. A primeira instituição com esses moldes foi a *Sociedade de Concertos Clássicos*, na capital imperial. Seguiu-se a esta o *Clube Beethoven*, também no Rio de Janeiro.

Ademais, por conta de seu progresso, ocasionado principalmente pelas plantações de café, a Província de São Paulo experimentava larga expansão, e sua capital já se destacava entre as demais do país. Nesta última cidade, um grupo de instrumentistas, profissionais e amadores, dentre eles o violinista Sant’Ana Gomes, irmão do célebre compositor Carlos Gomes, fundaram o *Clube Haydn*, o qual, no período entre 1883 e 1887, realizou cerca de 35 concertos, levando a “boa música” à sociedade paulistana (AZEVEDO, 1956).

Infelizmente, os acontecimentos políticos do século XIX vão colocar em xeque todas as conquistas obtidas pelos músicos. Ainda no Segundo Reinado,

a Guerra do Paraguai consumiu muitos recursos e minguou os cofres públicos, afetando diretamente a produção artística no Império. Findado o conflito com o país vizinho, mesmo com a vitória, há um clima de insatisfação por parte de certas camadas sociais com o Império, de modo que a saúde fragilizada do Imperador e o fortalecimento do Exército também constituíram fatores decisivos para as mudanças que viriam a seguir (FAUSTO, 2006).

2.4. A REPÚBLICA

A República brasileira, segundo Fausto (2006), já vinha sendo costurada desde 1887, quando militares insatisfeitos e líderes republicanos paulistas e gaúchos começaram a manter contatos mais sérios sobre o assunto. No dia 11 de novembro de 1889, um grupo de civis e militares se reúne com o Marechal Deodoro da Fonseca, “[...] tratando de convencê-lo a liderar um movimento contra o regime.” (FAUSTO, 2006, p. 234). A princípio, Fonseca resiste, por ser amigo do Imperador, contudo, a notícia de que este decidira nomear para a presidência do Rio Grande do Sul um desafeto seu, Silveira Martins, e uma série de boatos relacionados a uma suposta prisão sua fazem Deodoro e sua tropa marcharem até o Ministério da Guerra, nas primeiras horas da manhã do dia 15 de novembro de 1889. Sobre essa data, Fausto (2006, p. 235) comenta:

Seguiu-se um episódio confuso, para o qual existem versões diversas, não se sabendo ao certo se naquele dia Deodoro proclamou a República ou apenas considerou derrubado o ministério. Seja como for, no dia seguinte a queda da Monarquia estava consumada. Alguns dias mais tarde a família real partia para o exílio.

O autor supracitado também menciona que o período republicano será dividido, tal como o Império, em etapas, sendo a primeira delas a República Velha (nome dado por Getúlio Vargas, quando este ascende ao poder, referindo-se ao período de 1889 a 1930). Na sequência, segue-se a Era Vargas (1937 a 1946) e, por fim, a República Nova (de 1945 até nossa contemporaneidade).

Dado o contexto histórico, seguem-se, doravante, os acontecimentos que marcaram o ensino e a prática musical no republicanismo.

2.4.1 Primeira República

De acordo com Costa (2012), o primeiro período da República vem ganhando espaço nas pesquisas historiográficas e culturais, principalmente aquelas cujo objetivo é demonstrar que essa fase não foi apenas de “[...] desordem e um vazio de ideias e atitudes para a construção da nação brasileira.” (COSTA, 2012, p. 125). Conforme a autora, as ações políticas e culturais da época almejavam valorizar o civismo e o patriotismo.

Uma das primeiras mudanças a ocorrerem devido à imposição do novo regime político, no campo musical, foi a substituição do nome Imperial Conservatório de Música para *Instituto Nacional de Música* (INM). Não foi uma simples alteração de denominação, de acordo com Oliveira (1999): o que de fato aconteceu diz respeito à amplitude do atendimento e da proposta de existência da referida instituição musical. “Neste período, educação musical pelo seu próprio valor era feita nos Conservatórios. Até então, apesar da popularidade do piano, a educação musical era para poucos, porque o Conservatório não atendia a demanda da sociedade que crescia enormemente.” (OLIVEIRA, 1999, p. 37). Oliveira (1999) lembra ainda que a maioria da população brasileira, nessa época, era analfabeta e residia na zona rural, logo, o contato com o ensino de música apenas se dava por aqueles que residiam nas principais cidades do país, ou nas escolas primárias, onde o ensino era obrigatório (por força de uma lei imperial).

Os primeiros anos da República foram desafiadores para a música no Brasil. As grandes óperas, concertos e teatros musicados, os quais já haviam entrado em declínio no Império, principalmente no pós-Guerra do Paraguai, vão desaparecer ou apenas ser preservados em algumas Províncias, como a do Pará, porém, de modo localizado e com acesso restrito às elites (AZEVEDO, 1956). Com a chegada do novo século, tendências vanguardistas na área educacional impactarão o ensino de música, o que, de certa forma, amenizará o ostracismo observado na última década do conturbado século XIX (ALVARES, 1999).

Outra importante linha de construção da música e seu ensino, nos anos iniciais da República, são as bandas. Esses grupamentos eram, para além do conteúdo artístico, uma forma de manifestação cultural, “[...] um canal de

expressão e comunicação política.” (COSTA, 2012, p. 126). As bandas se caracterizavam por um caráter democrático, tendo em vista que delas participavam negros, patrões, empregados, políticos, artesãos e toda a sorte de gente disposta a aprender e praticar música e ainda discutir os assuntos que movimentavam aqueles anos (COSTA, 2012). Sobre essas formações musicais, temos:

A Pátria era a palavra de ordem nas apresentações da banda na Primeira República. Seus músicos eram patriotas e cantavam a República, contribuindo para a divulgação de heróis e de símbolos nacionais. Através do seu repertório e do culto ao hino e à bandeira nacional durante as suas apresentações cívicas, reforçava-se estrategicamente uma determinada identidade para a sua inserção em debates que agitavam intelectuais e políticos durante a primeira metade do século XX. (COSTA, 2012, p. 127).

As bandas reuniam, em um mesmo espaço, ricos e pobres, criando um ambiente de pluralidade social e de identificação local. Muitas delas estavam atreladas a partidos ou a associações políticas, os quais as apoiavam, como maneira de se estabelecer junto ao seu eleitorado (COSTA, 2012).

A composição física das agremiações era variável, contudo, todas elas possuíam um maestro ou mestre de banda, que por vezes, também fazia o papel de compositor, copista e arranjador. De igual modo, havia os chefes de naipe, responsáveis por comandar um determinado grupo de músicos e ensinar as técnicas instrumentais. Os instrumentos de sopro e percussão compunham a maioria das bandas (COSTA, 2012).

Sobre as apresentações, em quase todas as comemorações cívicas, lá estava a banda. Festas da cidade, procissões, passeatas e até em aniversários de seus integrantes, fundadores e patrocinadores. Sempre uniformizados e carregando a bandeira brasileira ao fundo e, no repertório, obviamente não poderia faltar o Hino Nacional, outras canções de exaltação à pátria e, quando o festejo era religioso ou comemorativo, as peças guardavam relação com a temática (COSTA, 2012).

Durante a República Velha, as sociedades musicais se propagaram em diversas cidades do país, desde as maiores até os pequenos vilarejos, compondo uma verdadeira corrente de difusão do conhecimento musical, nesse alvorecer do novo sistema político.

Semelhante vertente de ensino e prática musical nos anos iniciais da República Velha, porém, desta vez concentrados nas grandes cidades, foram os movimentos operários. Assinala Martins (2015, p. 1): “Foram criadas várias escolas que visavam a formação dos operários.” Essas instituições tinham como objetivo a formação integral dos trabalhadores, partindo de princípios de igualdade entre os sexos (algo impensável para aquele momento da nossa história), solidariedade e cooperação (MARTINS, 2015). O citado autor comenta que, no ano de 1914, na cidade do Rio de Janeiro, oriunda de manifestações populares e das ramificações das escolas, surgiu a Corporação Musical da Lapa, a qual tinha como fundamentos a difusão musical e os ideais de igualdade e cooperação do movimento dos trabalhadores.

Entretanto, essas sociedades de ensino não ficaram restritas à então capital do país; na verdade, os sindicatos e o operariado de Santos, Campinas, São Paulo e Porto Alegre organizaram seus “colégios” e Corporações Musicais (MARTINS, 2015). Vale ressaltar que as escolas dos movimentos sociais não eram equiparadas com os grupos do Estado, isto é, não seguiam os preceitos e normativas do sistema educacional tradicional, controlado pelo governo. Eram espaços de luta e de conscientização social. A respeito da prática musical, nesse contexto, Martins (2015, p. 3) destaca:

Entendemos que as práticas musicais ligadas ao movimento operário para além da performance e do entretenimento cumpriam função educativa. Elas seriam processo de educação musical porque as orquestras não eram formadas por músicos profissionais e muitas vezes serviam como espaço de aprendizagem. Possibilitavam que os trabalhadores aprendessem canções e hinos revolucionários, para além da formação artística auxiliavam na formação da consciência de classe obtendo caráter multidisciplinar.

Assim como as bandas do interior, as corporações e orquestras dos movimentos operários também se apresentavam para seus pares, em numerosas festividades, como quermesses, bailes e eventos promovidos pelos sindicatos, os quais não possuíam a estrutura hoje consolidada. Condizente semelhança estava no repertório, quase sempre voltado para questões ideológicas, temas diretamente ligados à vida e ao trabalho nas fábricas e às suas demandas (MARTINS, 2015).

O Império havia consagrado o nome do autor do Hino Nacional brasileiro, Francisco Manuel da Silva. A República Velha, por sua vez, elevará

um distinto compositor: Leopoldo Américo Miguéz, autor do Hino da República. Ambos os personagens guardam uma similaridade: a tutela do Imperial Conservatório de Música, que, conforme já anotado, depois do advento republicano, passou a se chamar Instituto Nacional de Música, que, nesse modelo governamental, de acordo com o novo regulamento, aprovado em 31 dezembro de 1892, apresenta as seguintes prerrogativas:

O Instituto Nacional de Música, tendo por base o ensino completo da música em todos os ramos da arte, destina-se a formar instrumentistas, cantores e professores de música, ministrando-lhes além de uma formação geral artística, os meios práticos de se habilitarem a composição e a desenvolver o bom gosto musical, organizando grandes concertos onde sejam executadas as melhores composições antigas e modernas com o concurso dos alunos por ele educados. (AZEVEDO, 1956, p. 115).

Segundo Santos (2015), um dos primeiros projetos do agora diretor Miguéz foi criar, em 1890, o Ginásio Militar, o qual funcionava como um núcleo de aperfeiçoamento musical. Posteriormente a esse empreendimento, o profícuo compositor também se aventurou na publicação de dois livros sobre teoria musical, “[...] ambos elaborados com intuito didático, endossando o envolvimento do músico não apenas com o seu estabelecimento, o INM, mas com a Educação Musical da nação visto que as obras foram direcionadas para o ensino musical nas escolas [...]” (SANTOS, 2015, p. 4).

No ano de 1895, Leopoldo realiza uma grande viagem pelo Velho Continente, uma espécie de visita técnica, onde pesquisará as metodologias e novas tendências aplicadas ao ensino de música, nos Conservatórios que eram tidos como pioneiros em métodos inovadores. De volta ao Brasil, ele estabeleceu novas diretrizes que norteariam o currículo do Instituto Nacional de Música e – por reprodução de modelo, uma vez que o INM era uma referência – as demais instituições voltadas à prática e difusão do conhecimento musical.

O autor supradito acrescenta que Miguéz tinha uma postura quase ditatorial, à frente do Instituto e que os ideais do positivismo estavam entranhados em sua personalidade e conduta. Ele e toda a equipe diretora do INM “[...] acreditavam que o progresso estava diretamente relacionado com o desenvolvimento artístico [...]” (SANTOS, 2015, p. 4). O articulista complementa:

Essa missão quase civilizadora através da arte - que merece um paralelo com a missão jesuítica, não mais pela aculturação através da

música europeia e sim pela valorização do canto em vernáculo, da música folclórica e da música popular urbana brasileira – possui um caráter oracular, pois esses elementos apresentados em 1892 e 1893 só seriam contemplados, com certa dificuldade, na primeira década do século XX. (SANTOS, 2015, p. 5).

Miguéz, enquanto gestor do Instituto Nacional de Música, apresentou um projeto ao Exército Brasileiro de formação de bandas militares, que, pelas características do ente das Forças Armadas, alcançariam os pontos mais distantes do país, onde o ensino de música atuaria na solidificação de valores morais e cívicos e contribuiria na afirmação do regime republicano (SANTOS, 2015). O autor descreve que os dois projetos de Leopoldo Miguéz, o de ensino musical através das bandas militares e o seu maior, de educação musical nas escolas, não foram aprovados pelo governo, contudo, embora não declarado abertamente, essas ideias seriam, mais adiante, postas em prática, em um novo momento da República brasileira.

O século XX marcou-se por conjuntos de transformações no campo pedagógico, mudanças que também influenciaram a educação musical, com algumas novidades ainda ocorrendo, nas primeiras duas décadas, e sendo aplicadas nas escolas do país (ALVARES, 1999). Partindo desse contexto, o nome de João Gomes Júnior ganha vulto, juntamente com seu Método Analítico, cuja fundamentação tinha forte influência do educador musical suíço Emile Dalcroze.

A técnica inventada por Gomes Júnior trabalhava em duas vertentes: a movimentação corporal e a improvisação. Segundo Alvares (1999), esse educador criou o sistema de sinais manuais nomeado *Manosolfa*.⁶ Ele foi igualmente pioneiro na introdução do canto coral nas escolas do Brasil (ALVARES, 1999). É importante salientar que, apesar de boas propostas, elas não atingiam todas as escolas, na verdade, ficavam confinadas aos liceus das capitais e de uma ou outra cidade do interior, que tivesse importância econômica ou política (TEIXEIRA, 2014).

Com o avançar dos anos, diversos compositores e intérpretes foram aparecendo; muitos deles permaneceram no anonimato, seja pela inconsistência de sua obra, seja pela falta de reconhecimento do público, seja

⁶ Solfejo realizado por meio de gestos praticados com as mãos (PRIOLI, 1997, p. 115).

mesmo pela dificuldade em ascender aos centros culturais do país, que a essa Entretanto, a primeira metade do século XX produziu os maiores nomes da educação musical brasileira, muitos deles associados a projetos políticos, os quais, de alguma maneira, como já pudemos observar anteriormente, constituíam uma força motriz para as transformações, no âmbito social e pedagógico.

A República Velha tem seu fim no ano de 1930, quando Getúlio Vargas assume o governo brasileiro, depois de um golpe civil-militar. Com ela se vão algumas teorias educacionais que não prosperaram, a exemplo das ideias de Leopoldo Miguéz, todavia, surgirão novas propostas, as quais se apresentam a seguir.

2.4.2 A Era Vargas

2.4.2.1 Contexto histórico

O Brasil republicano havia se tornado um Estado onde os valores morais e cívicos eram cantados em “verso e prosa”, contudo, os bastidores do poder revelavam uma outra face. Enquanto os entusiastas e ideólogos do novo regime procuravam a todo custo vangloriar suas benesses, os donos do poder configuravam uma democracia de interesses, na qual o poder estava na mão das oligarquias, que, a seu bel prazer “escolhiam”, quem ocuparia o Palácio do Catete⁷ (FAUSTO, 2006). De um lado, os cafeicultores paulistas, do outro, os mineiros. Esses dois grupos comandaram o país, de modo que as decisões eram tomadas da periferia para o centro, ou seja, as oligarquias apresentavam as demandas e o presidente em exercício acatava suas petições.

No mês de novembro de 1930, o gaúcho Getúlio Vargas chega ao Rio de Janeiro e toma posse, depois de um grupo de militares haver deposto o presidente eleito, o paulista Júlio Prestes, pondo fim à República do Café com Leite⁸ (FAUSTO, 2006).

⁷ Sede do Governo Federal, localizado na cidade do Rio de Janeiro, a capital do país naquela época (FAUSTO, 2006).

⁸ Acordo firmado entre políticos mineiros e paulistas, para se revezarem no comando do país, por meio de indicação do nome do candidato à Presidência que seria apoiado por ambos os lados. Apesar de os dois Estados serem fortes produtores de café, o nome foi dado apenas para diferenciar os dois grupos, valendo-se da forte bacia leiteira de Minas Gerais (FAUSTO, 2006).

A partir desse ato, como comenta Fausto (2006), estava instaurada a Era Vargas, que mais tarde teria seu nome transformado em Estado Novo, pelo próprio Vargas, garantindo que tudo seria diferente na gestão do país.

Em termos econômicos e sociais, a situação brasileira não era das melhores: a crise de 1929 ainda deixava rastros de desemprego nas cidades, a produção agrícola sem mercado consumidor, a queda de receita e a moeda fraca. No plano político, as oligarquias não se conformavam e queriam voltar às velhas práticas (FAUSTO, 2006).

Apesar de todas essas agitações, o Estado Getulista, em busca de afirmação, também terá na música forte aliada e, na figura de Heitor Villa Lobos, o maior expoente (AZEVEDO, 1956).

2.4.2.2 Heitor Villa-Lobos

Para compreender o primoroso e gigantesco trabalho concretizado por Villa-Lobos, enquanto educador musical, há de se rever, ao menos um pouco, a biografia e a construção artística deste que, até hoje, é considerado o maior compositor brasileiro de todos os tempos.

Conforme Azevedo (1956), a ascensão do artista das *Bachianas Brasileiras*⁹ representa “[...] uma nova fase da história musical brasileira.” (p. 249). Filho de Raul Villa-Lobos, funcionário da Biblioteca Nacional, aficionado em música e cultura erudita, o qual chegou, em tempos joviais, a frequentar aulas no Conservatório Imperial. Tuhu, como era chamado em casa, cresceu em um ambiente cercado de música e, depois da precoce morte de seu pai, com apenas 37 anos (consumido, como outros tantos cariocas, pela varíola), ainda adolescente, ele começa a participar das rodas de Choro¹⁰, levando consigo apenas o seu violão e uma curiosidade enorme em aprender com aqueles músicos, muito mais velhos que ele.

Com treze anos de idade, compõe sua primeira obra, intitulada *Panqueca*, de cuja partitura, infelizmente, não se tem notícias. Ao completar 18 anos, Villa, como gostava de ser chamado, empreende uma série de viagens

⁹ Série de obras de Heitor Villa-Lobos inspiradas no compositor alemão Johann Sebastian Bach (AZEVEDO, 1956)

¹⁰ Gênero musical brasileiro criado no início do século XX, embasado em ritmos sincopados e conduzido por instrumentos de corda e sopro, como cavaquinho, bandolim, violão, flauta transversal e clarinete (MARIZ, 2000).

ao interior do Brasil, principalmente às regiões Norte e Nordeste, de onde, devido à sua criatividade extraordinária, extrai repleta fonte de inspiração. De regresso ao Rio de Janeiro, transfere para as suas obras todas as influências colhidas ao longo de suas expedições culturais e organiza pequenos concertos, de maneira a apresentar ao público carioca aquilo que ele considerava a verdadeira música brasileira.

Em 1923, patrocinado pelo Parlamento Nacional, parte para a Europa, permanecendo lá por dois anos, a fim de divulgar seu trabalho. Em 1927, retorna ao Velho Continente como compositor consolidado no cenário musical internacional, dando concertos, diversas entrevistas para jornais e revistas dedicadas à arte e à música, além de estar em contato com os maiores nomes da arte sonora da atualidade, como Ravel, Strawinsky, Bella Bartok e Falla (AZEVEDO, 1956).

De regresso ao Brasil, em 1930, traz consigo uma ideia na bagagem: “[...] promover a educação musical do povo, a fim de combater a crise de desinteresse pela arte e falta de estímulo para os artistas, que encontrava em sua terra [...]” (AZEVEDO, 1956, p. 268). Realiza diversos concertos, principalmente no interior de São Paulo, patrocinados por amigos empresários, em especial os “Penteados”, na figura da matriarca Dona Olívia. Em uma visita à residência dessa importante família¹¹, tem a oportunidade de apresentar seu plano para a inserção da música na escola ao Presidente (como eram chamados os governadores, naquela época) do Estado de São Paulo, Júlio Prestes, candidato ao Catete. O político, na ocasião, lhe prometera total apoio, caso fosse eleito (MARIZ, 2000). Essa conversa informal lhe rendera uma iniciativa do governo paulista, que decidiu implantar seu projeto, no final de 1930. Como forma de divulgar as ações, Villa-Lobos empreende 54 concertos que ultrapassam as fronteiras de São Paulo e alcançam Minas Gerais e também o Paraná (MARIZ, 2000).

Na capital paulista, onde residira por quase dois anos, em 1931, ele organiza sua primeira Concentração Orfeônica, reunindo cerca de 12.000 vozes, entre crianças, jovens, adultos, militares, elites sociais, operários e

11 Família integrante da aristocracia cafeeira paulista, detentora de muitas terras em todo o Estado. Em destaque, a senhora Olivia Guedes Penteado foi uma importante mecenas (patrocinadora) da arte brasileira (DANTAS, 1975).

acadêmicos, naquele que fora considerado o maior evento de canto coletivo da América do Sul (OLIVEIRA, 2011).

Feita essa pequena biografia, seguem-se agora os fatos que interligam o maestro e renomado compositor Heitor Villa-Lobos ao maior programa de musicalização já posto em prática, no Brasil, criado por ele e viabilizado justamente no governo de Getúlio Vargas.

Em 1932, Villa-Lobos fixa-se definitivamente na capital da República, entre outras razões, por esta ser a cidade das deliberações políticas, o que poderia facilitar a implementação de seu projeto de educação musical em esfera nacional. Em fevereiro desse ano, o genial compositor endereça um apelo ao então chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas, que, a essa altura, via o afamado maestro com “bons olhos” (AZEVEDO, 1956). Paralelamente, Anísio Teixeira, importante pensador da educação, naquele período, estava à frente da Diretoria de Instrução Municipal do Rio de Janeiro. Teixeira funda a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), a qual tinha por objetivo “[...] educar cívica e artisticamente a coletividade [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 10) e, de imediato, convida Villa para assumir sua direção. Era a oportunidade que o músico precisava para colocar em prática seu ambicioso plano de ensino musical.

Villa-Lobos apresentou um projeto educacional importante que ao invés de fundar uma escola de música, como faziam muitos maestros, escreveu um projeto no qual seriam ministradas aulas de canto orfeônico nas escolas públicas de primeiro e segundo grau na cidade do Rio de Janeiro. (OLIVEIRA, 2011, p. 2).

Por meio do Decreto nº 19.890, de abril de 1931, a disciplina de Canto Orfeônico tornou-se obrigatória e, de fato, foi implantada em todas as escolas de primeiro e segundo grau da capital federal.

Na esfera nacional, o ministro da Saúde e Educação (principal ministério de Governo), Gustavo Capanema, vinha efetivando uma série de reformas na educação brasileira, as quais, entre outras vertentes, abrangiam programas e métodos para a educação musical, “[...] seguindo um modelo de valorização do ensino de um repertório nacional e de formação de instrumentistas diversos [...]” (OLIVEIRA 2011, p. 2). Com o sucesso da proposta de Villa-Lobos no Rio de Janeiro, o governo federal decide patrocinar o Canto Orfeônico, em todas as escolas do país. O Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, o faz obrigatório

em todas as escolas, “[...] tornando-se, assim, o maior investimento brasileiro em termos de educação musical e artística [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 2).

É fato que os valores nacionalistas estavam impregnados na proposta do músico, pois ele crescera em um lar republicano; na realidade, o governo de Getúlio enxergou nessa atividade uma maneira sutil, mas eficiente, de consolidar seus preceitos de nação. É bem verdade que o canto orfeônico já existia, no contexto escolar. Como vimos anteriormente, o compositor João Gomes Júnior já havia iniciado essa atividade, porém, como lembra Oliveira (2011), as inúmeras reformas educacionais a retiraram de cena, mesmo constituindo uma prática exitosa, principalmente na formação de professores.

O diferencial de Villa-Lobos foi inserir o orfeão como disciplina obrigatória e não como conteúdo do currículo escolar, característica determinante para o sucesso da ideia. Nas aulas de Canto Orfeônico, os estudantes primários e secundários aprendiam noções básicas de teoria musical e solfejo, além de cantarem melodias simples, sem divisão de vozes, geralmente oriundas de temas folclóricos. Também estavam no cerne da disciplina hinos e canções pátrias, as quais versavam sobre o civismo e os valores da República. A seguir, temos a argumentação do próprio idealizador do projeto:

O objetivo que temos em vista, ao realizar este trabalho, é permitir que as novas gerações se formem dentro de bons sentimentos estéticos e cívicos, e que a nossa pátria, como sucede as nacionalidades vigorosas, possa ter uma arte digna da grandeza e vitalidade de seu povo. (VILLA-LOBOS, 1937a, p. 4 *apud* OLIVEIRA, 2011 p. 4).

Villa-Lobos pensara em todos os aspectos de seu método, ao apresentá-lo, tanto para o governo de São Paulo como a frente da SEMA e, por último, ao governo federal. Ele detalhou como cada conteúdo seria trabalhado. Para facilitar a aplicação de sua ideia, elaborou um livro, denominado *Guia Prático*, dividido em seis volumes, que também tratava sobre as Concentrações Orfeônicas (MARIZ, 2000).

Todo esse engajamento culminou na criação de uma instituição dedicada exclusivamente ao orfeão, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), no ano de 1943 (AZEVEDO, 1956). Nesse estabelecimento, eram ofertados três cursos e seu corpo docente, além do

próprio Heitor, contava com outros grandes nomes da música nacional, incluindo o mineiro Lorenzo Fernandez e o carioca Brasília Itiberê (MARIZ, 2000). “É útil encarecer a ação desse Conservatório, que durante anos formou centenas de professores competentes e entusiastas.” (MARIZ, 2000, p. 157). No ano de 1967, o CNCO passou a ser chamado de Instituto Villa-Lobos, em uma justa homenagem a seu fundador (MARIZ, 2000).

O Canto Orfeônico permaneceu nas escolas até 1971, quando entrou em vigor a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), que retirou a obrigatoriedade dessa disciplina nos colégios brasileiros.

É certo que, durante a Era Vargas, outros educadores musicais também criaram métodos, contudo, a maioria desses modelos ficaram restritos apenas às escolas particulares de música, não obtendo a mesma envergadura e alcance do Canto Orfeônico do mestre Villa-Lobos (OLIVEIRA, 2011).

2.5. DITADURA CIVIL - MILITAR

2.5.1 Contexto Histórico

A Era Vargas tem seu fim no ano de 1946, quando, por razões políticas, Getúlio Vargas é “[...] forçado a renunciar, ele se retirou do poder fazendo uma declaração pública de que concordava com sua saída.” (FAUSTO, 2006, p. 389). Porém, desde 1943, pressões populares oriundas de diferentes classes sociais começaram a ser organizadas e, de maneira mais aberta, discordaram do regime totalitarista do presidente populista. O fortalecimento da imprensa, a qual conseguia burlar a censura, também já demonstrava que o ditatorialismo estava perdendo força. Por 19 anos, entre 1945 e 1964, o país viveu um “momento” democrático.

No mesmo ano em que Vargas caiu, foram deflagradas eleições, que levaram ao poder o General Eurico Gaspar Dutra, que, por sua vez, só logrou êxito no pleito, após o presidente deposto manifestar apoio a sua candidatura. A democracia, nesse tempo, não era sinônimo de tranquilidade política; na prática, a estabilidade nos meios governamentais teve breves episódios apenas no mandato de Juscelino Kubitschek, de 1956 a 1960 (FAUSTO, 2006).

No ano de 1964, o presidente da República era João Goulart, o qual havia assumido o cargo depois da renúncia de Jânio Quadros. Tido por

simpatizante do “comunismo”, Jango, como era popularmente chamado, enfrentou dificuldades para tomar posse. Com um número reduzido de aliados políticos na condução da nação, tendo a alta cúpula do Exército insatisfeita e pressões externas, principalmente dos EUA, que enxergavam no chefe do executivo nacional uma ameaça ao capitalismo, pouco adiantou ter boa parcela da população (pobres e movimentos sociais) a seu favor. O plano de reformas estruturais para o Estado brasileiro, dentre elas a agrária e a tributária, causaram diversos protestos da classe média. Uma das principais manifestações foi a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*. Sobre essa concentração popular, Fausto (2006, p. 460) descreve: “Cerca de 500 mil pessoas desfilaram pelas ruas de São Paulo, a 19 de março de 1964, em uma demonstração que os partidários de um golpe, poderiam contar com uma significativa base de apoio social”.

Em pouquíssimo tempo, menos de 15 dias, diversos acontecimentos conduziram o país ao autoritarismo, o que de fato aconteceu em 1º de abril de 1964, quando o Senador Auro Moura de Andrade, após perceber que Jango havia deixado Brasília rumo a Porto Alegre, declara vaga a presidência da República. De acordo com a Constituição, o presidente da Câmara dos Deputados era o sucessor legal do cargo, todavia, a essa altura, o comando do Brasil já não era mais dos civis. O governo agora passara às mãos dos militares, circunstância esta que perdurou até 1985.

2.5.2 O Ensino de Música na Ditadura Militar

No ano de 1961, ainda no governo de João Goulart, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em seu texto original, a referida legislação não especificava quais seriam as disciplinas obrigatórias, pois deixara essa função para o Conselho Federal de Educação (CFE) e também aos Conselhos Estaduais (CEE). No uso de suas atribuições, o CFE deliberou que o currículo-base deveria ser composto pelas seguintes disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências (MARCHELLI, 2014). A grande maioria dos CEE delimitou quais seriam as disciplinas que, antes obrigatórias, se tornariam optativas: latim, grego, espanhol, francês e canto orfeônico (MARCHELLI, 2014).

Essa “nova condição” fez com que muitos colégios não ofertassem mais a disciplina de canto orfeônico, a qual estava presente obrigatoriamente nas instituições de ensino, desde 1934. A LDB nº 4024/61 (BRASIL, 1961) colaborou para o declínio do ensino de música, na rede escolar formal, pois os Estados, que eram os responsáveis pela educação de nível primário e secundário, pensando em conter gastos, foram gradativamente retirando os investimentos em educação musical das suas redes (MARTINOFF, 2013).

Pela primeira vez, os militares tinham a real intenção de governar o país, uma vez que, quando deram o golpe que findou a Monarquia, no fim do século XIX, a continuidade do militarismo não havia sido planejada, diferentemente de 1964, quando este era o intento dos generais. “O movimento de 31 de março de 1964 tinha sido lançado aparentemente para livrar o país da corrupção e do comunismo e para restaurar a democracia, mas o novo regime começou a mudar as instituições [...]” (FAUSTO, 2006, p. 465).

Na prática, o que se assistiu, naqueles anos, foi ao esfacelamento das liberdades e garantias democráticas, promovido principalmente pelos cinco Atos Institucionais (AI) editados; conforme eles se sucediam, retiravam direitos da população, até culminar no fechamento do Congresso Nacional, o qual, desde o AI-1, já havia perdido muito de suas funções. “A educação não ficou imune a todas essas mudanças, pois, como acontece em todos os regimes autoritários, a escola foi alvo de atenção especial, em virtude de seu importante papel no campo da divulgação ideológica.” (MARTINOFF, 2013, p. 5).

Em 1971, dez anos depois da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61, o governo militar fez uma nova reformulação na legislação educacional, aprovando a sua LDB, com o número 5692/71 (BRASIL, 1971). Entre outras mudanças, a “LDB Militar” unificou os estudos primários, de 1ª a 4ª séries (correspondente ao atual Ensino Fundamental I), a educação ginásial, também de 1ª a 4ª séries (contemporaneamente, o que chamamos de Fundamental II). Essa junção eliminou os exames de admissão, que dantes eram necessários para a continuidade dos estudos. Com isso, houve grande demanda para ampliação das escolas existentes e a construção de novas unidades educacionais, gerando custos e inviabilizando ações de caráter pedagógico.

O país estava vivenciando um período de industrialização, impulsionado por fatores externos e internos, e a escola precisava atender aos interesses do capitalismo. Nesse sentido a Lei nº 5692/71 tinha claro objetivo de satisfazer a essa “necessidade”, alcançando cada vez mais crianças e jovens, contudo, perdendo-se qualidade e conteúdo (MARTINOFF, 2013). A expansão da rede trouxe alguns benefícios, todavia, sem o planejamento adequado, ela resultou em perda salarial para os professores, desvalorização do magistério e de algumas disciplinas. Silva (2012) comenta que, pela urgência de formação profissional e o desejo de se inculcar na sociedade os valores do regime, foram suprimidas as matérias que traziam em seu bojo um “potencial crítico” e inseridas as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

É importante salientar que foi com a LDB Militar que a obrigatoriedade do ensino de música deixou de existir. A citada Lei criou a disciplina Educação Artística, a qual, em sua ementa, exigia do professor conhecimentos nas linguagens da Música, Teatro, Artes Visuais e Desenho, ou seja, trocou-se o docente especialista por um polivalente (MARTINOFF, 2013). A Lei nº 5692/71 colocou fim a uma experiência exitosa de educação musical e abriu uma lacuna enorme, no acesso e democratização do saber musical.

A Figura 1 apresenta um modelo de grade curricular dos anos 1930, quando a disciplina Música (Canto Orfeônico) era obrigatória.

Figura 1: Quadro com as disciplinas obrigatórias a partir de 1931

DECRETO 19.980, DE 18 DE ABRIL DE 1931
(Reforma F. Campos)
Número de aulas semanais das disciplinas do *Curso Secundário Fundamental*

DISCIPLINAS	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
Português	4	4	3	3	---
Francês	3	3	2	1	---
Inglês	3	3	2	1	---
Alemão (Fac.)	3	3	2	1	---
Latim	---	---	---	3	3
História da Civilização	2	2	2	2	2
Geografia	3	2	2	2	2
Matemática	3	3	3	3	3
Ciências Fis. e Naturais	2	2	---	---	---
Física	---	---	2	2	2
Química	---	---	2	2	2
H. Natural	---	---	2	2	3
Música (Canto Orfeônico)	2	2	1	---	---
Desenho	3	3	2	2	2

Fonte: Afrânio Peixoto (1958) *apud* Lemos Júnior (2011, p. 279).

A Figura 2 focaliza um “Boletim Escolar” da década de 1980, já com a incorporação do professor “polivalente”:

Figura 2: Modelo de Boletim Escolar

COMPONENTES CURRICULARES	AVALIAÇÕES				REC.
	1ª	2ª	3ª	4ª	
PORTUGUÊS	D	C	C	C	
ESTUDOS SOCIAIS					
CIÊNCIAS	D	C	C	C	
MATEMÁTICA	F	D	D	D	C
HISTÓRIA	D	C	C	C	
GEOGRAFIA					
ED. MORAL E CÍVICA					
O.S.P.B.	C	C	C	C	
ED. ARTÍSTICA	C	C	B	C	
ED. FÍSICA	D	C	C	C	
ED. RELIGIOSA					
TÉC. COMERCIAIS					
L. ESTRANGEIRA (Inglês)	C	C	C	C	
FÍSICA					
QUÍMICA					
BIOLOGIA					
LITERATURA					
COMPORTAMENTO					
RESULTADO FINAL: <i>Apto</i>					

Fonte: Acervo do autor.

Fonterrada (2008), uma das maiores pesquisadoras do universo musical brasileiro, resume:

Na escola brasileira, arrojada pelo regime militar, a arte embora chamada de “espaço de liberdade”, perdia seu lugar entre as disciplinas curriculares, caracterizando-se como “ornamento para festas” ou diversão. O discurso libertário que cercou a implantação da

educação artística falava de criação, sensibilização e liberdade de escolha, em profundo contraste com o regime forte militar que governava o Brasil, que não poupava represálias à expressão de opiniões. (2008, p. 340- 341).

Como é possível aferir, a Educação Musical foi abandonada, no período militar, ao menos no que diz respeito à sua inserção como prática coletiva, ficando relegada a um papel funcional e sendo utilizada como ferramenta ou recurso adicional e “decorativo”, principalmente nas festividades e eventos escolares (MARTINOFF, 2013).

Retirar o *status* de disciplina da música, no currículo escolar, acelerou seu *fine*¹² na Educação Básica do Brasil, nessa época e posteriormente ao militarismo.

2.6 DA REDEMOCRATIZAÇÃO AO CONTEMPORÂNEO

Os anos 1980 foram marcados por intensas mobilizações, em nosso país. A abertura, lenta e gradual, do sistema proporcionou uma série de transformações políticas e sociais, que, com o correr dos anos, geraram novas ideologias. A Lei da Anistia, que previa em seu texto a inculpabilidade de todos os crimes políticos, foi o primeiro passo na construção das liberdades democráticas. Ao mesmo tempo, a autorização para a criação de novos partidos foi vista como uma forma de despolarizar os pleitos eleitorais e de garantir a crescente ascensão dos direitos civis.

No ano de 1982, ocorreram eleições diretas para vereadores e prefeitos, o que não acontecia desde 1965. Em 1983, foram organizados os primeiros ajuntamentos sociais promovidos por partidos e centrais sindicais, os quais lutavam pela valorização dos trabalhadores e pela eleição, com voto popular, para o cargo de presidente da República. No ano seguinte, 1984, a *Campanha Diretas Já*, que tinha como premissa a realização de eleições diretas, ou seja, com a população indo às urnas para escolher o presidente, ganha força e consegue reunir milhares de manifestantes, sobretudo em São Paulo e no Rio de Janeiro (FAUSTO, 2006).

Ora, o movimento não chegou a alcançar seu objetivo (eleições diretas para presidente), uma vez que, para tanto, seria necessária uma mudança

¹² Termo musical usado para designar o fim de uma obra.

constitucional. Esta, na verdade, até foi votada no Congresso Nacional, porém, por diferença mínima, a emenda à Constituição não foi aprovada, causando grande frustração no país. Todavia, a essa altura, o caminho para a democracia já estava pavimentado e, em 1985, com o voto indireto, a chapa liderada por Tancredo Neves e José Sarney, ambos civis, vence a disputa eleitoral, derrotando o candidato dos militares, o deputado Paulo Maluf, e pondo fim ao longo período ditatorial (FAUSTO, 2006).

Essa nova fase terá seu início marcado por uma fatalidade: o presidente eleito, Tancredo Neves, estava doente e, dias após a sua vitória, teve de se submeter a uma cirurgia muito discutida, dentre outros fatores, pela presença de políticos durante a operação. Quem realmente assumiu o posto de presidente foi seu vice, José Sarney – ao favorito do povo coube a morte, em 21 de abril de 1985 (FAUSTO, 2006).

Com o ambiente tão complexo instaurado, não havia espaço para uma reforma educacional. Passados os dias da comoção pelo óbito de Tancredo, o vice José Sarney teve a árdua tarefa de estabilizar o país, política e economicamente.

No ano de 1987, capitaneada por Ulisses Guimarães, a Assembleia Nacional Constituinte começa a se reunir e, em outubro de 1988, promulga a nova Constituição Federal (CF), a chamada *Constituição Cidadã*, a qual, pela primeira vez na história do país, colocará a educação como item constitucional.

Na Carta Magna, foram inseridas as propostas da educação nacional. Com dez artigos exclusivamente dedicados à temática, a CF propôs uma normatização elementar, embasada nos princípios democráticos, delineando um panorama que seria norteador das demais legislações. O Quadro 1 apresenta um resumo do conteúdo dos artigos sobre a educação, inseridos na Lei suprema:

Quadro 1: Educação na Constituição de 1988

ARTIGO	RESUMO
205	Educação é direto de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade.
206	Descreve os oito princípios que embasam a educação brasileira.
207	Aponta a autonomia das universidades e a indissociabilidade entre ensino,

	pesquisa e extensão.
208	O Estado cumprirá seu dever para com a educação, efetivando garantias.
209	O ensino é livre à iniciativa privada, mediante algumas condições.
210	Conteúdo mínimo para o Ensino Fundamental.
211	A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino.
212	Descreve o percentual anual que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios deverão aplicar na educação, obrigatoriamente.
213	Recursos públicos devem ser destinados a escolas públicas, ou escolas filantrópicas, comunitárias ou confessionais, desde que cumpram alguns critérios.
214	Sobre o Plano Nacional de Educação e seus objetivos.

Fonte: Constituição Federal (1988).

O Quadro 1 demonstra a preocupação dos constituintes em fixar na Lei maior os princípios básicos que regem a educação nacional. É importante salientar que, mesmo sendo um marco significativo, a CF deixou de fora alguns níveis de educação, como o Ensino Médio (EM) e a Educação Técnica Profissionalizante (EPT) (BRASIL, 1988).

Após oito anos da promulgação da Constituição Federal, em 1996, depois de intensas discussões, o Congresso Nacional aprovou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mais abrangente, pelo seu caráter específico, a *LDB Democrática* oferece segurança jurídica e institucional, para que os sistemas de ensino possam se articular, promover as garantias e cobrar os deveres estipulados pela CF. “A LDB nº 9.394/96, representa, dessa forma, uma importante normativa haja vista que é responsável, textual e legalmente, pela organização da educação de nossa nação” (MEDEIROS, 2016).

A Lei Darcy Ribeiro, como ficou conhecida, está dividida em 92 artigos, sendo eles separados por capítulos e seções. Nessa nova legislação, o Ensino Médio e a Educação Profissional foram acrescentados, bem como sua regulamentação, oportunizando aumento da oferta e investimentos para essas modalidades educacionais (MEDEIROS, 2016). De acordo com o autor, a LDB nº 9394/96 sofreu inúmeras alterações, inclusões e exclusões, no desenrolar de seus mais de vinte anos de existência.

Quanto ao ensino de música, o texto-base da referida Lei não trouxe nenhuma novidade, isto é, quando de sua aprovação, nenhum de seus artigos fazia menção à educação musical. Somente no ano de 2008, após silenciosos 37 anos, com a aprovação da Lei nº 11.769/2008 o ensino de música tem seu *ritorno*¹³ às escolas brasileiras (BRASIL, 2008). O texto está assim redigido:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

"Art. 26.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo".

(NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008).

Como se faz perceptível, a Lei nº 11.769/2008 não fez da música uma disciplina curricular, na verdade, ela tornou obrigatório o conteúdo musical nas aulas de artes, isto é, desde esse tempo, os docentes da área deveriam, mesmo que não tivessem formação para tanto, incluir em seu plano de aula assuntos relacionados à música (FIGUEIREDO; MEURER, 2016).

Em 2016, a Lei nº 11.769/08 perde seu valor:

Em 2 de maio do mesmo ano foi aprovada a Lei nº 13.278/16 que altera o parágrafo 6º do art. 26 da LDB de 1996 com relação ao ensino de arte (parágrafo 2º): "as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (FIGUEIREDO; MEURER, 2016).

Todavia, como comentam os autores, mesmo com o novo texto legal, a música não se tornou uma disciplina, o que, na concepção de muitos educadores musicais, dificulta a efetivação real do ensino musical nas escolas do país (FONTERRADA, 2008). De acordo com Figueiredo e Meurer (2016), a legislação hodierna apenas trocou o nome de Educação Artística, criado na ditadura militar, por Artes. Na maioria das escolas, apontam os pesquisadores, o professor multiforme ainda é comum:

Cabe destacar que nenhum documento oficial estabelece a proibição da prática polivalente, ou seja, as concepções de ensino de arte nas escolas brasileiras dependem de vários fatores, e a interpretação do texto legal apresenta-se também de forma extremamente

¹³ Termo musical de origem italiana que significa "retorno".

diversificada em diferentes contextos (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 518).

Outro documento que abrange o ensino de música é a Resolução nº 2, da Câmara de Educação Básica (CEB), colegiado ligado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que, por sua vez, é subordinado ao Ministério da Educação (MEC). Seu título está assim redigido: Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (DNOEMEB). Tem como princípios, descritos já em seu primeiro artigo: orientar escolas, instituições formadoras de professores (faculdades) e docentes de música, quanto à efetivação da Lei nº 11.769/2008.

O texto explicita as competências das Escolas, Secretarias de Educação, Instituições Formadoras de Nível Superior e Técnico, do Ministério da Educação e, por fim, do Conselho de Educação (BRASIL, 2016). Entretanto, mais uma vez, ele não dispõe sobre o oferecimento obrigatório de uma disciplina de Música; o mais próximo dessa hipótese está versado nos incisos II e IV do parágrafo 1º, os quais, respectivamente, indicam:

II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas, IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino.” (BRASIL, 2016, p. 2).

Como relatado anteriormente, a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008) teve suas prerrogativas revogadas no ano de 2016, contudo, as DNOEMEB (BRASIL, 2016) continuam válidas (FIGUEIREDO; MEURER, 2016).

Esses marcos legais são conquistas de todos aqueles que, nos anos de *pausa*¹⁴ da música na escola, lutaram arduamente, a fim de que a arte dos sons voltasse a ter espaço, principalmente nas instituições de Educação Básica, não como ornamento, mas como prática cotidiana, apresentando seus conceitos, sua ciência e suas contribuições para a formação integral do ser humano. O que, de fato, temos hoje são “[...] iniciativas espalhadas pelo país que comprovam a possibilidade de inserção da música no currículo escolar.” (FIGUEIREDO; MEURER, 2016, p. 520). Alguns Estados e municípios têm buscado formar parcerias com instituições públicas ou privadas, Organizações

¹⁴ Figura musical que indica silêncio, durante certo período de tempo (MED, 1999).

Não Governamentais e associações, no sentido que estas atuem de maneira complementar, visando a garantir o ensino de música em suas redes.

Acontece que nem sempre é possível atender a todas as crianças e adolescentes, através de projetos, mesmo que aplicados no interior da escola, suscitando uma demanda reprimida e, por consequência, ocasionando o não cumprimento do disposto na legislação, por parte do poder público (FIGUEIREDO; MEURER, 2016). Faz-se necessário argumentar que se está muito longe dos tempos áureos, quando a música era praticada em todas as escolas do país. Por fim, há que se frisar que toda essa movimentação é apenas o *prelúdio*¹⁵, início, de uma grande obra, quem sabe uma nova sinfonia¹⁶ para o ensino de música, em nosso país – mas isso só o tempo, maior regente de todas as orquestrações humanas, poderá dizer.

2.7 FINALE

O presente estudo abarcou um grande período histórico sobre o ensino e, conseqüentemente, a prática musical, no Brasil. Durante cinco séculos, muitas foram as transformações observadas sobre a arte dos sons, em nosso país. No princípio, a música aqui era realizada pelos nativos e ensinada aos seus descendentes de forma espontânea, ou seja, sem uma metodologia padronizada. O conhecimento dava-se apenas pela “transmissão” cultural, através da oralidade e sem preocupações cronológicas e acadêmicas.

Com a chegada dos Jesuítas e a “necessidade” de se inculcir nos indígenas a fé cristã, um novo modelo de aprender é introduzido nas comunidades locais. Desde esse tempo, o aprendizado deixaria de ser fluido, para se tornar metódico, característica que embasaria a educação nacional, por cerca de dois séculos. Foi o mais duradouro de todos os “sistemas educacionais” do Brasil. A separação entre Estado e Igreja em praticamente todos os níveis governamentais, no ano de 1759, no que diz respeito ao ensino de música, pôs fim a uma experiência exitosa em termos qualitativos, ainda que pouco acessível à maioria da população brasileira.

¹⁵ Peça musical com caráter introdutório ou inicial, de uma obra maior, porém, que pode também ser apresentada de forma isolada (MED, 1999).

¹⁶ Palavra de origem grega que significa “todos os sons”. Na música, designa um tipo de composição marcada por três movimentos, caracterizando uma obra completa e de longa duração (MED, 1999).

Nos primórdios da monarquia, mais especificamente no Primeiro Reinado e no Período Regencial, a educação musical ficou em compasso de espera, salvo pela iniciativa de Francisco Manuel da Silva, o qual, mesmo com dificuldades, conseguiu viabilizar alguns projetos, garantindo a sobrevivência da música. No Segundo Reinado, estimulada pela visão progressista de Dom Pedro II, a arte de combinar os sons foi impulsionada. Dessa época datam o Imperial Conservatório de Música, as primeiras Leis de regulamentação do ensino de música, a construção dos primeiros teatros e a criação da Imperial Academia de Música e Ópera Nacional.

Com o advento republicano, a música mais uma vez será impactada por questões políticas, quer de ordem econômica, quer ideológica. Com o Estado “quebrado”, as principais iniciativas musicais do início do século XX e da República concentraram-se nas bandas musicais do interior e nas corporações de operários nas capitais e cidades mais importantes. Essas duas perspectivas, não estatais, lograram sucesso naqueles idos, o que não ocorreu com as propostas que foram apresentadas ao governo. Basicamente, duas vertentes para ampliação do acesso à educação musical foram submetidas: o Método Analítico, idealizado por João Gomes Júnior, e os Ginásios Militares, de Leopoldo Américo Miguèz; ambas, apesar de terem sido elogiadas, não foram implementadas.

Na Era Vargas, a música volta a ganhar protagonismo, devido aos esforços de Heitor Villa-Lobos, que, instalado no seio do governo e tendo a simpatia de Getúlio Vargas, consegue efetivar, nas escolas do país, a obrigatoriedade do Canto Orfeônico. Para auxiliar os docentes, Villa-Lobos criou um método, em seis volumes, o qual trazia todas as informações referentes à recém-introduzida matéria. No entanto, o auge de sua realização foi a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, destinado a formar professores para a nova especialidade. A dedicação do compositor fez com que a arte dos sons estivesse presente na vida escolar dos brasileiros até 1971, quando foi substituída do currículo pela disciplina Educação Artística.

Durante a Ditadura Militar, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação institui a Educação Artística, que revogou a exclusividade do ensino de música e inseriu a polivalência para o ensino das artes.

A redemocratização do país, em 1985, trouxe muitas esperanças para o povo. Três anos mais tarde, foi promulgada a Constituição Cidadã de 1988, a qual, pela primeira vez, fixou a educação em seus artigos, embora a música ainda não tivesse a atenção e o reconhecimento que os seus defensores esperavam. Na verdade, somente 20 anos depois da nova Carta Magna, por meio da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), é que a arte de combinar sons reaparecerá na legislação brasileira, não como disciplina, mas como conteúdo obrigatório da Educação Básica.

No contexto histórico apresentado, é possível observar que as variações sociais e políticas tiveram impactos significativos na educação musical do país.

Toda vez que uma mudança no sistema governamental ocorria, seus impactos eram visíveis, tanto na educação quanto nas artes. Foi assim com a Reforma Pombalina, em 1759, com a chegada da corte portuguesa, em 1808, com a Independência e o Império, em 1822, com a República, em 1889, na Era Vargas, na Ditadura de 1964 e na Redemocratização. Avanços, retrocessos, conquistas e perdas forjaram a vivência musical, em nossas terras.

A história atesta ainda que, ao longo dos tempos, o ensino de música esteve atrelado a pessoas, tais como o padre José Maurício Nunes Garcia (no Brasil-Colônia), Francisco Manuel da Silva (no Império), Leopoldo Miguéz (nos anos iniciais da República) e Heitor Villa-Lobos (na Era Vargas), as quais, com sua abnegação e insistência, conseguiram deixar um legado para a sociedade. Sobre esse aspecto Grubisik (2012) comenta que, mesmo contemporaneamente, a maioria das iniciativas voltadas para a arte sonora, que atendem a um número significativo de crianças, jovens e adultos, teve início pela ação individual de seus idealizadores, que foram os responsáveis pela disseminação da proposta e os maiores perseguidores de seus objetivos.

Hodiernamente, a arte dos sons na escola está longe de ser aquilo que fora, em outros momentos. Apesar de a legislação assegurar o conteúdo musical no currículo, o que se pode observar, na realidade, é a precarização de seu ensino, dada a falta de profissionais habilitados, escassos recursos para aquisição de instrumentos, insumos e infraestrutura, bem como o não reconhecimento de parcela significativa da sociedade, dos governantes e até mesmo dos agentes educacionais, com respeito à sua relevância enquanto

ciência, arte e cultura e de sua importância para a formação de crianças e jovens em idade escolar.

A oferta inadequada ou mesmo inexistente da arte sonora, no ambiente escolar, tem privado milhões de brasileiros de uma vivência musical significativa. Não apenas por questões financeiras, porque, mesmo tendo condições de arcar com os custos de um curso particular, há que se considerar que diversas cidades não possuem escolas ou conservatórios musicais, o que reforça ainda mais a necessidade da presença da linguagem dos sons na Educação Básica, como forma de democratizar o acesso à música e desfrutar de seus benefícios.

REFERÊNCIAS

ALVARES, S. L. 500 anos de Educação Musical no Brasil: aspectos históricos. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 12. 1999, Salvador. **Anais eletrônicos** [...] Salvador: ANPPOM, 1999. Disponível em: http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/index.html. Acesso em: 26 ago. 2019.

AZEVEDO, L. H. **150 anos de música no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

BRAGA, R. **Pero Vaz de Caminha**: Carta a El Rei Dom Manuel. Rio de Janeiro: Record, 1999.

BRASIL. Alvará de 1º de abril de 1808. Permite o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Estado do Brasil. **Coleção das leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 10, 1891.

BRASIL. Lei 4.024/61, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei 5.692/71, 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da lei nº 8.948, de dezembro de 1994. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008a**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008b. Seção 1. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: SETEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. **Lei 13.278 de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/333393820/lei-13278-16>. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes para a operacionalização do ensino de música na educação básica**. Homologação do Parecer CEB/CNE n. 12/2013. Brasília: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Despacho do Ministro – parecer.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: SETEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 03 nov. 2019.

CABRAL, D. **Colégio das Fábricas**. 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CANDIDO, F. G. *et al.* Educação para o trabalho: a Escola de Aprendizizes e Artífices do Ceará. **Revista do Centro de Educação da UFSM**. Santa Maria, v. 44, maio 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 02 nov. 2019.

CASTRO, U. F. José Maurício Nunes Garcia: o mestre pianofortista da corte de D. João VI. **Revista Cocar**. Belém, v. 4, n. 8, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/49>. Acesso em: 02 nov. 2019.

COSTA, M. A. Bandas de Música e participação política na Primeira República (Mariana, 1901-1930). **Dia-Logos**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 125-136, 2012.

DANTAS, A. **Dona Olivia** (Olívia Guedes Penteado). São Paulo: Panartz, 1975. Disponível em: <http://ihgsp.org.br/wp-content/uploads/2018/03/OI%C3%ADvia-Guedes-Penteado-e-a-Revolu%C3%A7%C3%A3o-de-32.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. edição. São Paulo: EDUSP, 2006.

FIGUEIREDO, S. L.; MEURER, R. P. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei 11.769/08. **Opus**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p.515-522, dez. 2016. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414/391>. Acesso em: 17 out. 2019.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios**. Um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FRIGOTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GOMES, L. **1822**: Como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram Dom Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para dar errado. 2 ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2010.

GRUBISIC, K. **Projeto orquestra escola**: educação musical e prática social. Florianópolis: UFSC, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Seções**. Histórico. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/historico>. Acesso em: 25 nov. 2019.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003.

LEMONS JUNIOR, W. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 279-293, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639880>. Acesso em 18 jan. 2021

LOPES, J. **O componente curricular de arte/música na educação profissional**: a visão do doente a respeito do currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, out./dez. 2014. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21665/15915>. Acesso em: 15 out. 2019.

MARIZ, V. **História da Música no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MARTINOFF, E. H. da S. A música na escola durante a ditadura militar: um ensaio. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS, 5. 2013, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...] Porto Alegre: SBEC, 2013. Disponível em: http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/344/2/C_Users_ELIANE~1_AppData_Local_Temp_E10.13.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

MARTINS, G. O. C. Educação Musical e formação política no movimento operário: Rio de Janeiro e São Paulo, 1906-1921. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22. 2015, Natal. **Anais eletrônicos** [...] Natal: ABEM, 2015. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/view/1389>. Acesso em: 23 out. 2019.

MED, B. **Teoria da música**. 4. ed. rev. e ampl. Brasília: Musimed, 1996.

MEDEIROS, E. A. 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9394/96: uma análise sobre a questão. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3. 2016, Natal. **Anais eletrônicos** [...] Natal: Realize, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID6102_18082016142752.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

MENDONÇA, A. W.; CARDOSO, T. M. A gênese de uma profissão fragmentada. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 15, p. 31- 52, 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/notebook/Downloads/38607-Texto%20do%20artigo-171428-1-10-20170802%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/notebook/Downloads/38607-Texto%20do%20artigo-171428-1-10-20170802%20(1).pdf). Acesso em: 21 set. 2019.

MOURA, D. H. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

NOSELA, P. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.137-181, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, A. de J. A Educação Musical no Brasil: ABEM. **Revista da ABEM**, v. 1, n.1 p. 35-40, 1992. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/38/showToc>. Acesso em: 22 out. 2019.

- OLIVEIRA, D. L. Villa-Lobos e o Canto Orfeônico no Governo Vargas: as concentrações orfeônicas e a Superintendência de Educação Musical e Artística. **Interlúdio**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 3-17, 2011.
- PAOLIELLO, G. Villa-Lobos e o canto coletivo na Era Vargas (1930-1945). **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 1, p. 151-159, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/raf/article/view/804/0>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- PRIOLLI, M. L. **Princípios Básicos da Música para a Juventude**. Rio de Janeiro: Casa Oliveira, 1997.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a Organização Escolar. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SANTOS, F. S. Leopoldo Miguéz: compositor, diretor e educador musical nos primeiros anos da República. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22. 2015, Natal. **Anais eletrônicos** [...] Natal: ABEM, 2015. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxii-congresso/paper/view/1353>. Acesso em 09 set. 2019.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12806/8694>. Acesso em: 10 set. 2019.
- SILVA, A.; CALDAS NETO, J. de; RODRIGUES, K. G. Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil. **Id on Line**, v. 12, n. 41, p. 637-648, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1247/1817>. Acesso em: 09 set. 2019.
- TEIXEIRA, N. C. Marcos Históricos da Educação Musical no Brasil. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/marcos-historico-da-educacao-musical-no-brasil/118434>. Acesso em: 04 set. 2019.
- TOYSHIMA, A.; MONTAGNOLI, G.; COSTA, C. Algumas considerações sobre o *Ratio Studiorum* e a organização nos Colégios Jesuíticos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES: CIVILIDADE, FRONTEIRA E DIVERSIDADE, 14, 2012. Maringá. **Anais eletrônicos** [...] Maringá: SIPC, 2012. Disponível em: [http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao Oral/Trabalhos Completos/Ana Toyshima e Gilmar Montagnoli e Celio Costa.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao%20Oral/Trabalhos%20Completos/Ana%20Toyshima%20e%20Gilmar%20Montagnoli%20e%20Celio%20Costa.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.
- ZANDER, O. **Regência Coral**. 5. ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.

3. SUPERDOTAÇÃO MUSICAL: GENÉTICA, MEIO FAMILIAR/ESCOLAR, DOM OU TUDO ISSO JUNTO?

3.1 BREVE HISTÓRICO DA SUPERDOTAÇÃO

O conhecimento sempre fascinou pesquisadores, filósofos e curiosos. Desde tempos remotos, as pessoas detentoras de uma habilidade, que as colocasse em evidência, foram vistas com olhar diferenciado, tanto para o bem quanto para o mal. Massuda e Orlando (2019) comentam que, na antiguidade, os gregos (principalmente os atenienses) já valorizavam o intelecto humano, de modo que o alto desempenho físico era tido como característica dos espartanos. Platão, em seus escritos, afirmava que o Estado deveria cuidar da educação de seus cidadãos, para que estes pudessem contribuir com o progresso da sociedade. Homero, outro importante pensador grego, salientava que a inteligência era uma entidade diferente das demais características humanas (RANGNI; COSTA, 2011). No Egito antigo, havia uma classe especial, cujos integrantes estavam em posição de destaque pelas suas altas habilidades, os escribas. Selecionados criteriosamente, esses intelectuais recebiam educação diretamente no palácio real, sendo preparados para exercer funções estratégicas ao desenvolvimento e fortalecimento do Império (GAMA, 2006).

Entre os hebreus, havia a crença de que as pessoas mais capacitadas para a realização de uma determinada tarefa eram possuidoras de um “espírito excelente”. Há histórias como as de José, o décimo primeiro filho do patriarca Jacó, que a Bíblia descreve como sendo muito inteligente e dotado de habilidades de liderança pouco comuns entre os seus pares (BÍBLIA, Gênesis, 41,38) ou de Daniel, um jovem levado cativo pelos Babilônios e que assumiu o posto de primeiro-ministro desse Império, por ser capaz de decifrar enigmas e de resolver os mais complexos problemas com bastante naturalidade (BÍBLIA, Daniel, 2,48). Outras passagens do livro sagrado para os cristãos também trazem exemplos de pessoas superdotadas em uma determinada área, sugerindo que houvesse uma orientação divina para a realização de feitos extraordinários (JOSEFO, 2008).

Os Persas, quando conquistavam povos inimigos, faziam questão de manterem vivos e sob tutela do rei os jovens mais inteligentes das nações derrotadas (JOSEFO, 2008).

Rangni e Costa (2011) relatam que os romanos literalmente procuravam indivíduos (homens) que se sobressaíssem à maioria da população, fornecendo-lhes estudos de engenharia, arquitetura e administração, obviamente com a intenção de se valerem estrategicamente de sua sapiência.

Na Idade Média, período muito extenso da história, que, conforme Mello (2019), é erroneamente chamado de Idade das Trevas, uma vez que nesse milênio, entre a queda do Império Romano do Ocidente (476 d.C.) até a conquista da cidade de Constantinopla, em 1453, pelos turco-otomanos, muitas inovações nos campos científicos, médicos e artísticos foram anunciadas à humanidade. A autora assinala que, de fato, uma parcela significativa do povo vivia em condições precárias, oprimida pelo clero e a nobreza; contudo, isso não impediu que diversas criações, que hoje se constituem como essenciais a todos, fossem projetadas.

As grandes concepções dessa época estavam atreladas à curiosidade de homens que, na sua maioria, eram clérigos. Mello (2019) explica que a razão de tal condição era de que a Igreja (Católica) possuía tradição educacional, estrutura e recursos financeiros. Não por acaso, as famílias plebeias, quando possível, destinavam seus filhos aos cuidados sacerdotais. Bennett (1986) relata que muitos meninos talentosos ingressavam como cantores nos coros das capelas, sendo seus responsáveis remunerados enquanto lá permanecessem. O autor afirma que, nesses idos, as meninas não podiam fazer parte da liturgia e, com a finalidade de manter os garotos no serviço eclesiástico, aqueles que se destacavam, se desejassem continuar recebendo a subvenção familiar, deveriam se submeter à castração. Apesar de parecer uma prática retrógrada e bárbara, esse tipo de procedimento foi relativamente comum até o século XIX (BENNETT, 1986).

É provável que o período medieval tenha produzido inúmeros indivíduos que hoje em dia seriam classificados como superdotados; basta observar as magníficas construções datadas daquele tempo, as quais exigiam conhecimentos científicos elaborados, bem como as pinturas, afrescos e

mosaicos que decoravam o interior de catedrais e castelos, sem mencionar as tecnologias voltadas para a agricultura e a vida, nos vilarejos. Entretanto, a imposição do anonimato para artistas e demais classes profissionais impediu a assunção desses indivíduos (MELLO, 2019).

O Renascimento surge na Itália do século XIV, mais precisamente nas cidades com vocação comercial, sendo a principal delas Florença. Devido à intensa atividade mercantil incrementada com árabes e bizantinos e questões como a Reforma Protestante e o Iluminismo, o modo de pensar o mundo estava em transformação. Uma das características desse período foi o Humanismo, que colocava o homem como peça central do pensamento filosófico. No que tange ao modelo econômico, o comércio era o grande propulsor, que gerava riqueza através da troca de produtos e serviços e, por consequência do contato com diferentes civilizações, havia também um acentuado intercâmbio cultural. O movimento renascentista procurava restabelecer os valores e preceitos da Antiguidade, em detrimento da escolástica medieval, considerada arcaica (GODINHO, 2012).

Com certo afastamento da Igreja, os renascentistas puderam exercer sua criatividade, tanto nas artes quanto nas ciências, ocasionando volumoso número de invenções, consagrando artistas e cientistas (GODINHO, 2012). Na pintura, foi na Renascença que surgiram as técnicas de perspectiva e os estudos de luz e sombra, além do aprimoramento da tinta a óleo, possibilitando a ampliação do tempo de execução da tela, resultando em obras técnica e esteticamente superiores às do período anterior (GOMBRICH, 1983). Nas ciências, alguns instrumentos, como o telescópio, o microscópio, o barômetro e o termômetro, abriram caminho para novas pesquisas. Além destes, pode-se citar também as caravelas portuguesas, a teoria do heliocentrismo, a imprensa, os moinhos de vento e a geometria. Cada qual, em sua área, revolucionou o modo de se fazer as coisas naquele tempo (GODINHO, 2012).

Por trás de todas essas novidades, havia os seus idealizadores, agora conhecidos por nome e sobrenome. Muitos deles, como é o caso de Leonardo Da Vinci e Michelangelo, pelo teor de seus feitos, foram chamados de gênios, que é uma terminologia ainda discutida no âmbito da superdotação e que trataremos, em momento oportuno.

Com o avanço da sociedade e das investigações na Medicina e na Psicologia, sobretudo nos séculos XVIII e XIX, surgiram novas perspectivas para o estudo da superdotação. Um dos pioneiros dessa temática foi o britânico Francis Galton, que, em 1865, publicou dois artigos extraídos de um ensaio o qual ele chamou de “Talento, caráter e hereditariedade” (CONT, 2008). Quatro anos mais tarde, Galton lança a obra *O gênio hereditário*, onde,

[...] utilizando-se de biografias familiares de pessoas famosas, dicionários biográficos e registros de antecedentes familiares de poetas, artistas, militares e intelectuais de diversas áreas, procurou defender a tese de que não somente os aspectos físicos, mas também o talento e a capacidade intelectual poderiam ser calculados, administrados e estimulados, por meio de casamentos criteriosos durante gerações consecutivas. (CONT, 2008, p. 4).

Era o princípio de uma tendência. Seus tratados levaram a novos modelos e formas de se pensar a sapiência, que, a partir de então, passaria a ser vista como matéria científica e não meramente como obra do acaso ou do divino (CONT, 2008).

No alvorecer do século XX, um pedagogo e psicólogo francês por nome de Alfred Binet, embasado na Teoria da Origem das Espécies de Charles Darwin, devota-se a compreender a evolução da inteligência. Ora, visto que o interesse por esse assunto estava crescendo em toda a Europa, o governo da França adianta-se e solicita a seu proeminente cidadão, no ano de 1904, que desenvolva um instrumento que fosse ao mesmo tempo abrangente e capaz de prever se as crianças teriam sucesso na vida escolar.

Nessa perspectiva, com a identificação dos estudantes mais adiantados intelectualmente e daqueles atestados como menos avançados, as autoridades pretendiam elaborar um programa educacional que atendesse de maneira satisfatória as duas classes de escolares. Mesmo sabendo do enorme desafio, Binet aceita a empreitada e entrega ao governo francês, no ano seguinte, juntamente com o pesquisador Theodore Simon, o Teste Binet-Simon, o qual foi o precursor dos chamados testes de QI (RANGNI; COSTA, 2011).

A invenção dos europeus atravessou o Atlântico e chegou até os laboratórios da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, onde o pesquisador Lewis Terman fez uma ampla revisão e ampliação do Binet-Simon, originando o primeiro teste de avaliação quantitativa da inteligência do

indivíduo – o Quociente de Inteligência (Q.I.). Terman chamou seu invento de *Stanford-Binet Intelligence Scale* (RANGNI; COSTA, 2011).

Questões geopolíticas também influenciaram a busca pelo domínio do conhecimento relacionado à superdotação. Gama (2006) destaca que a corrida espacial, travada entre EUA e União Soviética, culminou em um grande avanço tecnológico, em especial após o lançamento do satélite Sputnik, em 1957. Temendo ficar para trás na disputa, os estadunidenses atentaram para a necessidade de se incentivar a educação, principalmente na área de ciências. Nesse contexto, os jovens que se destacavam começaram a ser mais atendidos pelo poder público. Porém, foi no Canadá que se deu a primeira iniciativa em escala nacional para o atendimento de superdotados, em 1936.

Na Coreia do Sul, país que evoluiu de maneira extremamente rápida, saindo da total miséria em que se encontrava, nos anos 1960, e alcançando extraordinário desenvolvimento social e econômico, já na década de 1980, o governo e as famílias investiram fortemente na instrução formal. O país pretendia ser um grande produtor de manufaturas e, para lograr êxito em seus planos, aprimorou seu sistema educacional, tornando-o mais abrangente, qualificado e acessível (BBC NEWS BRASIL, 2015). Gama (2006) aponta que os superdotados poderiam optar por escolas especiais, programas de enriquecimento e competições matemáticas e científicas, como forma de ampliarem suas potencialidades.

No Brasil, um dos pioneiros na investigação das crianças cuja capacidade mental estava acima da média, foi o psicólogo Ulysses Pernambuco, o qual, em 1929, já experimentava uma definição e uma diferenciação de termos. para melhor designar esta classe de estudantes (RANGNI; COSTA, 2011). Esse pesquisador inaugurou a trajetória dessa ramificação da educação especial em terras tropicais, incentivando outros estudiosos a desbravarem esse imenso universo do saber humano.

Seguiram-se a ele nomes como Leoni Kassef, Estêvão Pinto e aquela que talvez seja a maior expoente do assunto, no início do século XX, Helena Antipoff (RANGNI; COSTA, 2011). Sobre esta última, pode-se verificar uma extensa obra em prol daqueles que ela intitulava de bem-dotados. Nas décadas de 1930 e 1940, a cientista da Educação Especial publicou dezenas de artigos,

onde defendia a criação de políticas públicas para o atendimento dos alunos situados nos extremos da cognição humana, isto é, tanto os que possuíam severas dificuldades mentais quanto os mais habilidosos. Também foi ela quem ajudou a banir os termos pejorativos “deficiência mental” e “retardo mental”, modificando-os pela expressão “excepcionais” (RANGNI; COSTA, 2011).

Entretanto, a despeito do avanço das pesquisas, as políticas públicas não acompanharam as novas descobertas. No continente americano, por exemplo, à exceção de Canadá e Estados Unidos, os quais, motivados por questões mais políticas do que educacionais, passaram a desenvolver programas para a superdotação ainda na primeira metade do século XX, pouco se viu no oferecimento de uma assistência especializada aos superdotados. De acordo com Bendelman e Barrera (2016), que investigaram o atendimento a esse público em cinco países das Américas do Sul, Central e do Norte, na maioria deles, não havia sequer legislação específica para a temática até a década de 1980, ocasionando um atraso histórico na formação e assistência desse alunado.

As autoras salientam que, mesmo após o surgimento das leis regulamentadoras, o desafio de implementar tais normativas ainda é um obstáculo para a maioria das nações, quando se trata de garantir o direito a uma educação adequada aos superdotados, citando o Brasil, que é um dos mais modernos em termos legais, mas que não conseguiu viabilizar integralmente sua legislação em favor desse grupo populacional.

Ainda discorrendo sobre o maior país latino, as primeiras iniciativas de políticas públicas para a superdotação surgem em 1971, ano em que é realizado o I Seminário Nacional sobre Superdotados, na Universidade de Brasília. Esse evento contou com a participação de Helena Antipoff, a qual trouxe para a discussão esse alunado no ambiente rural. Vale lembrar que, nessa época, milhões de brasileiros moravam em sítios, fazendas e colônias, o que justifica a atenção da pesquisadora com essa camada significativa de nossa sociedade. O Seminário foi o precursor dos demais simpósios e congressos associados ao assunto, em nossa nação. Em agosto do ano citado, é aprovada a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), que traz explicitamente a superdotação como tema da educação, destinando o Capítulo 9 para

determinar que os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com suas especificidades. A partir da garantia legal de aporte, “[...] tem-se ações mais efetivas acerca dessa parcela de educandos com iniciativas particulares e públicas.” (RANGNI; COSTA, 2011, p. 21).

O fato de se ter uma lei onde a superdotação é vista como parte integrante da educação incentivou o surgimento de diversas iniciativas, em que pese a carência quase total de proposituras, antes da Lei nº 5692/71. Nos anos 1970, ocorrem o segundo e o terceiro Seminários sobre Superdotados, no Rio de Janeiro e em São Paulo, respectivamente, e o Seminário sobre Técnicas de Enriquecimento de Currículos para Superdotados, em Belo Horizonte (PÉREZ; FREITAS, 2009). No ano de 1972, a Universidade Paulista, uma instituição privada, lança o Projeto de Orientação e Identificação de Talentos (POIT) visando a atender às demandas específicas de seus alunos mais habilidosos. Em 1975, é criado o Núcleo de Atendimento ao Superdotado (NAS), órgão público que ainda está em funcionamento, na capital federal. Em 1978, é instituída a Associação Brasileira de Superdotação. No decênio seguinte, as iniciativas que antes estavam concentradas nas regiões Sul e Sudeste, chegam até o Centro-Oeste, mais precisamente na capital de Goiás, com a realização do Encontro de Goiânia, em 1988 (PÉREZ; FREITAS, 2009; RANGNI; COSTA, 2011).

Nas décadas seguintes, novas leis, decretos, portarias, regulamentações, projetos de atendimento especializado e o fortalecimento dos eventos voltados para a superdotação contribuíram para a afirmação da área enquanto ciência. Entretanto, o desafio de se identificar os estudantes superdotados, que envolve uma série de questões, como a falta de qualificação dos professores, ausência cursos de graduação com enfoque nesse conteúdo, somadas às credices e mitos disseminados no meio escolar, corroborados por um sistema político-educacional que não confere o devido valor a esses escolares, tem sido um entrave para a efetivação de políticas públicas adequadas, demonstrando o quanto ainda há por fazer, para que o progresso teórico obtido chegue de fato às escolas (RANGNI; COSTA, 2011).

Até aqui, constituiu-se um breve histórico da superdotação; mas, afinal o que é essa tal superdotação? Este é o tema do próximo tópico.

3.2 A NOMENCLATURA DA SUPERDOTAÇÃO NOS MOLDES DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, as tentativas de se nomear essa parcela de educandos remontam ao princípio da década de 1930. Leoni Kassef foi quem pela primeira vez utilizou o prefixo “super”, na nomenclatura, defendendo o termo “supernormais” como o mais adequado para identificar os estudantes acima da média de seus pares. Ulysses Pernambuco, contemporâneo de Kassef, valendo-se da proposta do colega, afirmava, já naqueles idos, que havia diferenças estruturais e conceituais entre um sujeito considerado supernormal e outro tido como precoce (BRANCO *et al.*, 2017). Desde esse tempo, o dualismo de conceitos tem sido uma das marcas da temática da superdotação, não apenas em nosso país. No decorrer dos anos, outras terminologias foram empregadas, tais como “dotados”, “talentosos”, “excepcionais”, entre outras (GUENTHER, 2012; GUENTHER; RONDINI, 2012; RANGNI; COSTA, 2011), não contribuindo para o esclarecimento da área como ciência e conservando a consequente dificuldade de se levar o conhecimento até a sala de aula (PEREZ; FREITAS, 2009).

Em bases legais, a primeira menção explícita ao vocábulo “superdotados” (uma vez que, na LDB de 1961, ainda se tinha adotado a expressão “excepcionais”) encontra-se na Lei nº 5692/71 (PEREZ; FREITAS, 2009). Conforme versa o artigo 9, tem-se que “[...] os *superdotados* deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.” (BRASIL, 1971, grifo nosso). Ainda na década de 1970, alguns documentos foram editados com a finalidade de se consolidar direitos e asseverar mais qualidade, no atendimento dos agora legalmente chamados de “superdotados”.

No ano de 1986, a Portaria nº 69 do MEC/CENESP (BRASIL, 1986) definiu, em nível governamental, o termo “superdotado” e seus traços, constituindo-se no mais importante instrumento para a formulação de propostas pedagógicas e assistenciais para toda a “clientela” da Educação Especial.

Em 1993, o MEC organiza um grupo de trabalho, formado por múltiplos especialistas, o qual, no ano seguinte, apresenta à sociedade um compêndio de suma importância – a Política Nacional de Educação Especial, que traz uma novidade: a utilização da terminologia “altas habilidades”, ou seja, essa nova regulamentação substituiu a nomenclatura “superdotação”, porém, as características que definem o indivíduo, com pequenas alterações textuais, foram mantidas (BRASIL, 1994). Dois anos depois, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9394/96, que, em seu artigo 59, inciso II, acaba por empregar dois termos distintos para se referenciar esse alunado: “[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os *superdotados*” e no inciso IV “educação especial para o trabalho [...] para aqueles que apresentam uma *habilidade* superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora.” (BRASIL, 1996, p. 19, grifo nosso).

É possível observar que a referida lei, em um mesmo artigo, utiliza-se de dois termos diferentes para designar os alunos superdotados. Essa inconsistência nominal gerou discussões entre educadores e legisladores, prejudicando a execução das políticas educacionais contidas no documento. Seria uma utopia almejar que um único constructo pudesse ser aplicado; contudo, a multiplicidade de sentenças em um só texto oficial causa confusão, prejudicando a afirmação do conhecimento adquirido (BRANCO *et al.*, 2017).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No artigo 5º, inciso III, emprega-se pela primeira vez, em papéis legais, a expressão “altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2001). As Diretrizes utilizaram essa nova terminologia e, diferentemente do que ocorrera em outras ocasiões, fixou essa nomenclatura sem dualidade. Parece algo simplório, todavia, essa padronização tornou-se fundamental para nortear, doravante, as determinações legais acerca das altas habilidade/superdotação (BRANCO *et al.*, 2017).

No ano de 2008, o MEC, por meio da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento referenda o termo “altas habilidades/superdotação” (AH/SD), ao aludir a ele

sem sinonímia, tanto quando explicita os objetivos como na justificativa de incluí-lo na Educação Inclusiva e também ao definir quem são os alunos altamente habilidosos/superdotados (BRASIL, 2008).

Em 2009, o Ministério da Educação edita a Resolução nº 4, que estabelece as diretrizes para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mantendo a nomenclatura “altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2009).

Em 2013, a LDB nº 9394/96 sofre alterações em alguns de seus artigos. Conforme a Lei nº 12.796/2013, a Educação Básica obrigatória é estendida até os 17 anos, isto é, passa a englobar também o Ensino Médio. Além dessa modificação, no que se refere às AH/SD, o inciso III do artigo 4 passa a vigorar com a seguinte redação: “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e *altas habilidades ou superdotação*, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso). Nesse trecho, o grifo está assim demarcado para indicar uma alteração na denominação oficial. A Lei nº 12.796/2013 retirou a barra que separava os termos “altas habilidades” e “superdotação” e, em seu lugar, inseriu a palavra “ou”, ocasionando uma transformação legal, pois, ao adotar um novo glossário, todas as normativas vindouras têm de seguir o conceito que está por trás da reformulação terminológica.

O dilema acerca da expressão correta para classificar os alunos que se destacam perante seus pares gera muita divisão, até mesmo nos setores governamentais, responsáveis por conduzir a educação brasileira; entretanto, neste trabalho, como forma de padronizar a escrita e o referencial conceitual, será utilizada a expressão “altas habilidades/superdotação” (AH/SD), em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, todas já mencionadas anteriormente.

3.3. DEFINIÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Nenhuma criança nasce superdotada – somente com o potencial para superdotação. Embora todas as crianças tenham um potencial surpreendente, apenas aquelas que tiverem a sorte de terem oportunidades para desenvolver seus talentos e singularidades em um ambiente que responda a seus padrões particulares e necessidades, serão capazes de atualizar de forma mais plena suas habilidades. (CLARKE, *apud* FLEITH, 2007, p. 20).

Dentre os países latino-americanos, o Brasil é um dos mais evoluídos, quando se trata de legislação para o suporte dos alunos com traços de altas habilidades/superdotação. Como evidenciado anteriormente, a base legal nacional para esse campo da Educação Especial existe desde 1971, embora estudos sobre a temática já fossem desenvolvidos no início do século XX (RANGNI; COSTA, 2011). Com o passar dos anos e o avanço das pesquisas, as definições sobre as AH/SD sofreram alterações conceituais. O Quadro 1 demonstra essas mutações, partindo do referencial adotado no Brasil, em 1972, inspirado em estudos norte-americanos (FLEITH, 2007):

Quadro 1: Alterações na legislação sobre AH/SD

Ano	Descrição da definição legal de Altas Habilidades/Superdotação
1972	São consideradas crianças <i>portadoras</i> de altas habilidades as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica ou específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1972, grifo nosso).
1986	São consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1986).
1994	<i>Portadores</i> de altas habilidades/superdotados são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1994, p. 17).

2001	Educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram: [...] altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer estes conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001, p. 39).
2008	Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008).

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao se observar as definições de AH/SD utilizadas ao longo do tempo, nos textos oficiais, é verificável, como apontam Borba, Lehmann e Silva (2014), que a maioria dos documentos não traz uma conceituação do que são as altas habilidades/superdotação; na realidade, essas normatizações possuem mais um caráter descritivo dos indivíduos e suas potencialidades, ou seja, traços evidentes de suas personalidades e inteligência. Contudo, tais caracterizações contribuíram para o avanço e as conquistas obtidas nestes quase cinquenta anos de inserção da temática na legislação brasileira.

Existem muitas teorias sobre a inteligência humana que buscam explicar ou, pelo menos, apresentar uma hipótese para o fenômeno das altas habilidades/superdotação. Pesquisadores de diversas partes do mundo estudaram e continuam investigando o que faz de uma criança ou mesmo um adulto um superdotado, em uma ou mais áreas do conhecimento humano. Apesar dessa multiplicidade de vertentes, Pocinho (2009) relata que algumas variáveis dessas teorias são comuns, tais como: admissão de que a inteligência pode ser multifacetada e comparação com outros grupos sociais.

Em nosso país, duas correntes teóricas foram mais utilizadas na construção da terminologia que definiu a nomenclatura aqui estabelecida (AH/SD) e na distinção do indivíduo altamente habilidoso/superdotado. Trata-se

da Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Gardner (2012), e da Teoria dos Três Anéis, criada por Renzulli (1986).

A primeira versa sobre a existência de sete tipos de inteligência, a saber: a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a cinestésica, a musical, a intrapessoal e a interpessoal. Cada uma comporta uma especificidade, manifestada com maior evidência, de acordo com a personalidade, a cultura, o meio social, entre outros fatores que envolvem o indivíduo (GARDNER, 2012). Para o autor, não há uma inteligência que seja a mais importante; ele ressalta que, “[...] em nossa sociedade, entretanto, nós colocamos as inteligências linguística e lógico-matemática, figurativamente falando, num pedestal.” (GARDNER, 2012, p. 15).

Na Teoria dos Três Anéis, composta pelos vetores habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, Renzulli (1986) explica que, quando há a interação desses elementos, que não necessariamente precisam aparecer com a mesma intensidade e constância, se verifica aquilo que ele determina como um comportamento de superdotação. Para o pesquisador, essa junção de fatores ocorre em uma ou mais áreas do conhecimento, podendo inclusive ser temporal, isto é, uma criança altamente habilidosa/superdotada não compulsoriamente será um adulto assim qualificado.

Ao revisar a legislação brasileira, é possível aferir que boa parte de suas indicações sobre AH/SD sofreram fortes influências de Gardner (2012) e Renzulli (1986). Eles comungam de pensamentos semelhantes com relação à inteligência, defendendo a ideia de que o conhecimento humano vai muito além dos testes de Q.I, os quais, na sua maioria, avaliam apenas o raciocínio lógico-matemático e a capacidade linguística do discente, deixando à parte toda uma série de competências.

3.4. SUPERDOTAÇÃO MUSICAL – DA PRÉ-HISTÓRIA AOS MÚSICOS ERUDITOS DO SÉCULO XX

No decurso dos séculos, a humanidade foi presenteadada com homens e mulheres, que, devido às suas altas habilidades, se destacaram nas linguagens artísticas. Desde a pré-história, nossos ancestrais, principalmente aqueles mais

curiosos, foram descobrindo maneiras de se expressar, por meio das artes. Provavelmente, a observação fez com que nossos antepassados criassem técnicas e ferramentas capazes de transformar sementes e outros materiais em pigmentos que pudessem transmitir emoções ou simplesmente descrever as cenas do cotidiano (MARTINS, 2019).

Como em toda sociedade, os indivíduos podem se interessar pelos mais variados assuntos e, a partir dessas inclinações, surgem as propostas plurais, as quais modificam a coletividade e a tornam um organismo vivo e dinâmico. No que diz respeito à música, os principais indícios dão conta de que ela se desenvolveu pela constatação de que a voz, o corpo e os materiais naturais (galhos, troncos, folhas, ossos etc.) emitiam sons diferentes, quando estimulados ou provocados. Evidente que nem todos os homens das cavernas tinham o olhar mais atento para esses detalhes, todavia, foi graças a esse esmero de alguns que a música chegou até nós (MARTINS, 2019).

Na Antiguidade, apareceram os primeiros notáveis na arte dos sons. Favorecidos pelo progresso tecnológico, os povos pós-invenção da escrita também foram os pioneiros na teorização a música. Os sumérios criaram um simplório sistema de escrita musical e influenciaram babilônios e caldeus. No Egito, a função de executar instrumentos era das mulheres. Em comum, todas essas sociedades tinham o fator místico/religioso para a aplicação da arte dos sons, ou seja, ela era tida como divina e os seus praticantes como sendo portadores (sic) de um dom (GROUT; PALISCA, 1994).

Porém, um dos poucos relatos acerca de indivíduos que se destacavam por suas habilidades musicais acima da média vem dos hebreus. A Bíblia descreve, no livro de I Samuel (16,17-18), que o jovem Davi era “um bom tangedor” e sua desenvoltura agradava sobremodo o rei. Em outro trecho do livro sagrado dos cristãos, tem-se o testemunho a respeito de Asafe, um exímio tocador de címbalos¹⁷ e responsável por organizar toda a estrutura musical da corte do agora Rei Davi (BÍBLIA, I Crônicas 25,1-9). Esses dois homens são citados diretamente, algo muito raro nos escritos da antiguidade, uma vez que a descrição nominal era exclusividade de monarcas e militares, com escassas

¹⁷ Instrumento musical de percussão composto por dois discos de metal que devem ser batidos um contra o outro (GROUT; PALISCA, 1994).

exceções a escribas e sacerdotes (JOSEFO, 2008). Na Grécia antiga, a música, juntamente com a filosofia e a ginástica, era tida como um dos pilares sociais. Foi esse povo que deu início à notação musical como a conhecemos hoje e construiu os primeiros modelos de harmonia¹⁸ (GROUT; PALISCA, 1994). Os gregos foram os precursores em competições com o intuito de revelar talentos:

Os concursos de tocadores de cítara e aulo, bem *como os festivais* de música instrumental e vocal, tornaram-se cada vez mais populares a partir do século V a.C. A medida que a música se tornava mais independente, multiplicava-se o número de virtuosos [...] (GROUT; PALISCA, 1994, p. 18).

Os autores comentam ainda que a arte musical, no século IV a.C., atingiu tal relevância na sociedade helênica, que Aristóteles chegou a pedir moderação aos jovens e seus mestres, a fim de que o treino exaustivo não ofusasse a beleza das melodias e o simples prazer em tocar. Tal como na Grécia, uma vez que boa parte da cultura romana teve fortes inspirações em seus conquistados, o maior de todos os impérios valorizou, no seu apogeu, a figura dos músicos virtuosos¹⁹, promovendo festivais e concursos musicais, além de selecionar os mais habilidosos para comporem orquestras e coros (GROUT; PALISCA, 1994). Quem não se lembra da célebre história de Nero tocando sua Lira, enquanto contemplava Roma pegar fogo?

No princípio da Idade Média, com a proibição de se destacar o nome das pessoas, os altamente habilidosos/superdotados tiveram suas virtudes suprimidas pela religião e seus dogmas; essa condição dificultou o reconhecimento público da maioria dos artistas, sobretudo músicos e pintores (GROUT; PALISCA, 1994). Contudo, a partir do século XII, com a criação da Escola de Música de *Notre Dame*, em Paris, instrumentistas, cantores e compositores de diversas partes da Europa migram para a capital francesa, a qual se tornara, naquele momento, o maior centro musical do mundo ocidental.

Nesse contexto, como ressalta Bennett (1986), muitos prodígios formaram-se, todavia, apenas Leonin e Perotin chegaram ao conhecimento dos historiadores. Esses dois revolucionaram as composições da época,

¹⁸ Conjunto de regras que regem o agrupamento das notas musicais, para, entre outras coisas, formar os acordes (MED, 1998).

¹⁹ Pessoa que domina em alto grau a técnica de uma arte (FERREIRA, 2011, p. 909).

influenciando as futuras gerações. Nos centenários seguintes, outros nomes iriam se destacar pela superdotação musical e contribuições significativas para o legado sonoro. Em 1300, surge a *Ars Nova*, um estilo musical mais refinado, com ritmos e harmonias complexas. O protagonista desse período foi o compositor e magistral dominador das regras harmônicas Guillaume de Machaut, que inovou o modo de se pensar música naqueles idos (BENNETT, 1986). No século XV, John Dunstable, o qual, além de músico, era astrônomo e matemático, vai incrementar a obra de seu predecessor (Guillaume de Machaut), inserindo novas formas de harmonização, ampliando as possibilidades melódicas, alargando fronteiras para seus contemporâneos e sucessores (BENNETT, 1986).

Apesar de muito extensa, a Idade Média deixou poucos nomes de grande abrangência internacional, no que se refere às altas habilidades/superdotação musical. A preferência pela arquitetura, o analfabetismo e as já comentadas proibições de vangloriar indivíduos restringiram a documentação e a divulgação daqueles que se sobressaíam frente a seus pares.

A partir do Renascimento, alguns preceitos da Igreja foram “ignorados”, dada as novas concepções de mundo, trazidas principalmente pela corrente antropocêntrica. Essa visão permitiu, que artistas e profissionais liberais pudessem ser aclamados, caso suas obras alcançassem nível técnico e popular relevante. Desde então, diferentes personalidades tiveram seus nomes eternizados pela grandeza e magnificência de seus feitos. Houve profícua produção musical, com a conseqüente elevação de seus criadores, distinguindo-se os nomes de Palestrina, Gabrieli e Monteverdi. Iniciados precocemente na música, com habilidades muito acima da média de seus colegas, ao tocar instrumentos (os dois primeiros, no órgão, e o terceiro, na viola de gamba²⁰), e um profundo comprometimento com a arte dos sons, caracterizado pelo trabalho exaustivo; estes três certamente deixaram sua marca, e suas composições redefiniram a música no Renascimento, reverberando no Barroco e também no Classicismo (BENNETT, 1986).

²⁰ Instrumento musical de cordas semelhante a um violino, todavia, tendo as notas separadas por trastes (GROUT; PALISCA, 1994).

A divisão das artes em períodos, mais do que cronológica, é também estética. Cada uma das fases traz consigo uma gama de valores e estilos, os quais foram forjados às custas de muito estudo e dedicação (BENNETT, 1986; GOMBRICH, 1987).

Na sequência histórica, o Barroco emerge logo após a Renascença, carregando novidades técnicas em praticamente todas as artes, todavia, revisitando alguns conceitos filosóficos do medievalismo (GOMBRICH, 1987). Na música, três grandes virtuosos se destacaram pelo seu extraordinário talento e a envergadura de suas obras, que chegaram a patamares jamais vistos antes. Trata-se de Vivaldi, Bach e Haendel. É fato que o século XVII consagrou variados intérpretes, contudo, estes foram, sem dúvida, aqueles que souberam explorar suas habilidades ao máximo.

Vivaldi era dono de uma técnica ao violino digna de poucos, até os dias atuais. Bach, para muitos historiadores e musicólogos, é o maior gênio da arte sonora de todos os tempos, visto que modificou para sempre a estrutura musical, como ninguém antes fora capaz de o realizar, além de ser um exímio organista. Haendel, por sua vez, levou os oratórios²¹ a um novo momento, com majestosas e criativas orquestrações (BENNETT, 1986). Quem nunca ouviu *A primavera*, das *Quatro Estações*, de Vivaldi, ou o *Aleluia*, do oratório *O Messias*, de Haendel, ou a maravilhosa melodia de *Jesus, alegria dos homens*, composta por Bach?

O período clássico eternizou aqueles que talvez sejam os mais famosos compositores da música erudita: Mozart e Beethoven. Esses dois excepcionais pianistas guardam muitas semelhanças em relação às suas competências. Ambos descendiam de família de músicos, foram precoces na prática instrumental (por volta dos quatro anos de idade), receberam altas doses de estímulo, eram comprometidos, chegando a ficar de 12 a 18 horas apenas estudando e/ou compondo, tendo como marca de seus trabalhos a criatividade e a inovação. Outra parença em suas biografias relaciona-se às doenças, as quais, mesmo insistindo em assolá-los, não conseguiram barrar o compromisso deles para com a música (GROUT; PALISCA, 1994).

²¹ Espécie de ópera com temática exclusivamente religiosa (FERREIRA, 2011).

Avançando no tempo, chega-se ao Romantismo, que, na música, trouxe as temáticas da literatura para as peças. Dentre os motivos e temas inspiradores, têm-se o nacionalismo, a natureza, os amores impossíveis, o mistério e o sobrenatural (BENNETT, 1986). Nessa época, a música não possuía um centro irradiador, como em tempos anteriores, visto que o Velho Continente, de modo geral, era um grande produtor de Artes. A era romântica, com efeito, consagrou dezenas de compositores e, pela primeira vez, também trará uma mulher no *hall* de celebridades: trata-se de Clara Schumann, que, além de ser uma notável pianista, também compunha com muita desenvoltura e qualidade, o que a elevou a um grau de reconhecimento social e artístico jamais observado na sociedade europeia (GALVÃO; BARROS, 2012).

Entre os homens, distinguiram-se, o polonês Friedrich Chopin, o alemão Johannes Brahms e o russo Piotr Ilitch Tchaikovski (BENNETT, 1986). Chopin, aos sete anos, já compunha e tocava em recitais por toda a Europa, mantendo sólida carreira em sua curta existência. Brahms, aos dez anos, já atuava profissionalmente, incentivado pelo pai, que também era músico e foi o primeiro a observar que seu filho possuía uma habilidade acima da média para o piano. Mesmo sendo de família humilde e não tendo um instrumento para praticar em casa, quando jovem, ele procurava bares e restaurantes da cidade de Hamburgo para poder estudar e aprimorar sua técnica. Tchaikovski, ainda em tenra idade, demonstrou interesse em aprender o piano. A governanta da família foi quem percebeu que o menino se diferenciava de seus familiares e colegas, tanto nas questões musicais quanto literárias. Compôs sua primeira obra aos quatro anos de idade e, aos seis, já sabia falar francês e alemão (GROUT; PALISCA, 1994). Diferentemente de Brahms, o menino russo era filho de uma abastada família, a qual lhe oferecia todas as oportunidades materiais para o desenvolvimento do seu potencial.

Fato importante a se destacar é o caráter abrangente da AH/SD, que não “escolhe” gênero, raça e classe social, podendo se manifestar em diferentes contextos.

Ao despontar o século XX, a música sofreu incontáveis alterações em seus padrões rítmicos, melódicos e principalmente harmônicos. Os compositores e intérpretes experimentaram novas combinações, gerando uma

perspectiva que ora encantava, mas que, por vezes, causava repulsa e até mesmo indignação aos ouvintes (BENNETT, 1986). Beneficiado pela tecnologia e uma maior escolarização por todo o planeta, o acesso ao saber musical foi alargado, proporcionando um aumento significativo de autores, espalhados por praticamente todos os continentes do globo, cada um trazendo suas concepções. Contudo, é quase unanimidade entre os especialistas em música que o compositor que mais traduz esse espírito vanguardista é o russo naturalizado estadunidense Igor Stravinsky. Precoce, muito criativo, dono de uma curiosidade ímpar e profundamente comprometido com seu trabalho, Stravinsky deixou um testamento memorável para a arte dos sons, reescrevendo seus conceitos. Sua obra ultrapassou as barreiras limitantes da arte, dialogando com a pintura, o teatro e, em especial, com o cinema. Sua composição mais célebre, *A Sagração da Primavera*, é até hoje utilizada em espetáculos de dança, pelas principais companhias do mundo (GROUT; PALISCA, 1994).

É imprescindível comentar que todos esses compositores citados anteriormente não foram submetidos a testes ou avaliações que os identificassem como altamente habilidosos/superdotados, até porque esse tipo de análise surgiu apenas em tempos mais recentes. Portanto, ao assim considerá-los, na verdade, tem-se uma revisão biográfica desses músicos, comparando-se as informações obtidas com aquilo que contemporaneamente se classifica como características das AH/SD.

Hodiernamente, é possível observar, sobretudo pelas redes sociais, inúmeros exemplos de crianças com quatro, cinco anos, que dominam um instrumento com uma desenvoltura não condizente com a sua idade cronológica, demonstrando comportamentos de superdotação musical. Ao contrário dos períodos anteriores, hoje em dia temos especialistas e mecanismos capazes de identificar, desde a infância, indivíduos com traços de altas habilidades/superdotação. Mas, afinal de contas, o que é essa tal de superdotação musical? Para entender o conceito, vamos ao próximo tópico!

3.5. SUPERDOTAÇÃO MUSICAL – CONCEITO(S)

A inteligência musical é provavelmente a mais discutida de todas [...]. Em praticamente todas as culturas do mundo, fala-se em crianças com “maiores aptidões”, “com bom ouvido para música” ou “com talento musical”, e crianças “que não levam jeito para música”. (ILARI, 2003, p. 12, grifos da autora).

Há muitas divergências entre os pesquisadores sobre o que vêm a ser altas habilidades/superdotação. Na verdade, até mesmo esse termo pode encontrar resistência entre um estudioso e outro. Não é tarefa das mais simples identificar, classificar e nomear as pessoas que possuem uma ou mais características consideradas superiores à média de seus pares. Ainda que o investigador busque referencial em textos e documentos internacionais, na tentativa de encontrar uma terminologia única, ele se deparará com semelhante dificuldade, dada a falta de consenso para a designação de quem tem uma inteligência fora dos padrões ditos normais (GUENTHER; RONDINI, 2012).

Com relação à arte dos sons, não é diferente. Apesar de ser um campo pouco explorado, a superdotação em música já acumula algumas dissensões quanto à sua identidade (leia-se também identificação) e características (OGANDO, 2014). Assim, este escrito tomará como base as definições de Winner (1998), Alencar e Fleith (2001), Haroutounian (2002), Ilari (2003) e Kirnaskaya (2004), uma vez que todos possuem ao menos uma mesma direção em seus constructos, tendo como referencial a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2012) e/ou a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986).

No ano de 1998, Ellen Winner, em seu livro *Crianças superdotadas: mitos e realidades*, trouxe a seguinte definição sobre superdotação musical:

A habilidade central da criança musicalmente superdotada envolve uma sensibilidade à estrutura da música – tonalidade, harmonia, ritmo. Esta sensibilidade permite que a criança lembre da música e a toque com facilidade através da voz ou de um instrumento. Esta sensibilidade à estrutura também permite que a criança transponha um tema para uma tonalidade diferente, improvise sobre um tema dado e invente melodias [...]. De fato, a superdotação em música aparece antes do que a superdotação em qualquer outro domínio de habilidade. Muitos músicos e compositores famosos demonstraram superdotação musical tão cedo quanto aos dois anos e quase sempre antes dos seis. (WINNER, 1998, p. 76).

Essa descrição foi uma das pioneiras em se tratando de relacionar música e superdotação, tendo-se tornado referência para outros postulados a respeito da temática.

Alencar e Fleith (2001) delimitaram que, para um indivíduo ser considerado altamente habilidoso/superdotado em música, ele deveria apresentar os seguintes traços: percepção sonora apurada (capacidade de ouvir e distinguir rápida e corretamente os sons), memória musical (habilidade de gravar e reproduzir sons, ritmos e timbres), gosto (inclinação para escolher repertório e estilos musicais, de acordo com o senso estético próprio) e aptidão artística (vocação para a expressividade e criatividade musical).

Haroutounian (2002) utilizou-se de adaptações das Escalas de Renzulli²² para constituir sua definição da superdotação musical, a qual, segundo ela, tem como características: o interesse aguçado pela música, a percepção detalhada dos parâmetros do som (timbre, altura, intensidade, ritmo e harmonia), a memória musical e a capacidade de reproduzir melodias, o envolvimento intenso em atividades musicais e a habilidade de tocar um instrumento (HAROUTOUNIAN, 2002).

Kirnarskaya (2004) concebe a superdotação musical como um percurso crescente, nivelado em três estágios: ouvido expressivo, ouvido analítico e ouvido arquitetônico. O primeiro estágio (ouvido expressivo) tem como atributo a capacidade de apreensão e entendimento do evento sonoro ou rítmico. O ouvido analítico define-se do seguinte modo: “[...] é o centro operacional do talento musical responsável pela aprendizagem da linguagem musical.” (KOGA; TOLON, 2019, p. 630). O ouvido arquitetônico faz com que o sujeito seja “[...] capaz de controlar os elementos musicais, extraíndo da música aquilo que planejou e deseja realizar. Trata-se do uso consciente dos elementos musicais.” (KOGA; TOLON, 2019, p. 630). Esse estágio mantém uma clara relação com a superdotação produtivo-criativa, abordada por Renzulli (KOGA; CHACON, 2015).

²² Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores - SCRBSS (sigla em inglês). É um instrumento de identificação de traços de superdotação, desenvolvido por Renzulli, Smith, White, Callahan e Hartman (1976), cuja finalidade é fornecer informações sobre o estudante, por meio da avaliação de suas características em 8 áreas do conhecimento, a saber: criatividade, liderança, motivação, aprendizagem, artes cênicas e plásticas, música, planejamento e comunicação (VIRGOLIM, 2014).

Dessa forma, os principais pensadores da área não trazem uma definição da superdotação musical, mas indicam traços, dentre os quais a habilidade acima da média para executar um instrumento, a sensibilidade aos parâmetros musicais, a memória musical e o interesse (envolvimento) com a arte dos sons, que quase sempre se evidencia pelo estudo incansável do instrumento, da teoria e da percepção (WINNER, 1998).

3.6. SUPERDOTAÇÃO MUSICAL: GENÉTICA, MEIO FAMILIAR/ESCOLAR, DOM OU TUDO ISSO JUNTO?

Esta é uma das perguntas mais controversas da educação musical, embora não restrita a esse campo do saber. Há décadas que músicos, musicólogos, educadores musicais, psicólogos, pedagogos e demais profissionais envolvidos com o ensino da arte dos sons buscam, de maneira direta ou indireta, inspirados em estudos neurológicos, revisões biográficas, na Antropologia, na Sociologia, na Biologia e na Psicologia, responder a tal indagação.

A tarefa não é das mais fáceis, tanto pelo teor em si, quanto pela amplitude do assunto. Muitos são os mitos e crenças que cercam as altas habilidades/superdotação, não sendo diferente com a especificidade da música. Como explicar que crianças de quatro, cinco anos, que mal conseguem coordenar suas atividades físicas e emocionais, sejam capazes de dominar a técnica de um instrumento, a ponto de serem consideradas, pelo senso comum, gênios, precoces, prodígios e tantos outros adjetivos que enaltecem uma desenvoltura manifesta de forma tão prematura?

3.6.1. Precoce, prodígio e gênio

Antes de adentrar no mérito do subtítulo acima, é preciso compreender que cada uma das palavras aludidas é recorrente nas discussões sobre AH/SD e possuem significados diferentes, portanto, cabe uma breve explicação desses termos que são adotados de modo indiscriminado, para se referir aos

indivíduos altamente habilidosos/superdotados. O Quadro 2 apresenta estas peculiaridades, de acordo com o apontado por Virgolim (2007):

Quadro 2: Definição de Precoce, Prodígio e Gênio

Termo	Descrição
Precoce	“São chamadas de <i>precoce</i> as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente, desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura.” (p. 23).
Prodígio	“Já o termo ‘ <i>prodígio</i> ’ é utilizado para designar a criança precoce que apresenta um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico.” (p. 24)
Gênio	“[...] (<i>gênios</i> são) pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade em algum momento do tempo. Os gênios são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas.” (p. 27, grifo nosso).

Fonte: Adaptado de Virgolim (2007).

Segundo a autora, por mais que seja um traço significativo da superdotação, a precocidade não é garantia de que o sujeito se tornará um adulto com essa especificidade. Quanto aos prodígios, ela complementa o Quadro 2, ressaltando que estes são raros, necessitam de uma série de fatores para conseguirem revelar o seu potencial e também podem ser a chave para se entender a complexa mente humana. O psicólogo Lev Vygotsky, pensador do desenvolvimento intelectual, admitia a existência das crianças-prodígios, contudo, ele afirmava que essa particularidade era praticamente uma patologia, dada a excepcionalidade com que a habilidade musical se desenvolvia em crianças tão pequenas (HERENCIO; WOLFFENBUTTEL, 2017). No que diz respeito aos gênios, Virgolim (2007) comenta que são pouquíssimas as pessoas que chegaram (e chegarão) a esse nível de desenvolvimento.

3.6.2. A genética no desenvolvimento musical

Voltemos, pois, à questão-cerne dessa seção – superdotação musical: genética, meio familiar/escolar, dom ou tudo isso junto? Seria a superdotação musical apenas genética? Mas, afinal, o que é genética?

De acordo com Robinson (2015, p. 9), “[...] genética é o campo da ciência que examina como características são passadas de uma geração para outra. Em termos práticos a genética afeta tudo sobre todo ser vivo na Terra.” Por muitos anos, acreditou-se que a facilidade de uma criança ao executar um instrumento eximamente estava condicionada exclusivamente à sua herança genética.

Cont (2008), ao abordar os estudos de Francis Galton, ressalta que esse psicólogo foi um dos primeiros a teorizar essa questão. Valendo-se de exemplos de compositores como Mozart e Beethoven, pelo fato de eles terem ancestrais músicos (profissionais ou amadores), Galton afirmava que as virtudes musicais entre membros de uma mesma família eram frutos da hereditariedade. Ainda conforme Cont (2008), até meados do século XIX, admitia-se a “[...] mistura de forças vitais ou espirituais, que ambos os pais forneciam aos filhos” e que elas fariam parte do conjunto de heranças deixadas pelos genitores aos seus descendentes não se limitando a aparência física, estendendo-se as “habilidades e talentos intelectuais.” (p. 201 e 203). No pensamento galtoniano, a instrução, em qualquer área do conhecimento, seria apenas uma forma de “[...] desenvolver capacidades que já estariam presentes desde o nascimento.” (CONT, 2008, p. 207).

A teoria de Galton sobre hereditariedade foi contestada por cientistas contemporâneos a ele, os quais postulavam importante, porém não exclusiva, a determinação genética como explicação para as aptidões e características individuais. Kebach (2007) sustenta que “[...] a hereditariedade na construção cognitiva, com base na epistemologia genética, não desempenha papel relevante como propõe o senso comum, especialmente no âmbito musical.” (p. 43). Desde então, outros cientistas também destinaram atenções para essa questão, a maioria buscando refutar a tese de Galton, uma vez que ela, além de não ter subsídios científicos para se manter, tal como foi proposta, contribuiria para a segregação racial e a crença, infundada, na existência de uma classe superior de seres humanos (CONT, 2008).

Atualmente, segundo Mariuzzo (2009), diferentes especialistas, majoritariamente nas áreas de Psicologia, Medicina e Educação, investigam a relação entre crianças com traços de altas habilidades/superdotação musical e

a influência de parentes (pais, irmãos, tios, avós) que também o sejam, mesmo que em outros domínios do saber humano. Se comprovada, a hipótese de transmissão de carga genética de forma hereditária confirmaria a ideia de mutações nos genes²³ para a superdotação. Isso ajudaria a ratificar a eficácia da estimulação como fator desencadeador, porque a habilidade acima da média, herdada dos familiares, estaria lá, “escondida”, precisando apenas de uma “forcinha” para se desenvolver, o que, pedagogicamente, cooperaria para um atendimento mais específico e individualizado (MARIUZZO, 2009).

A necessidade de se referendar cientificamente que a genética é a propulsora das altas habilidades/superdotação, em qualquer área do conhecimento, resultou em inúmeros estudos e, com o avanço da tecnologia, as possibilidades ampliaram-se significativamente, auxiliando os pesquisadores na busca de respostas mais concretas para esse “mistério”. Partindo desse pressuposto, Herencio e Wolffenbuttel (2017) revisaram uma enorme literatura, as quais apresentavam dados obtidos por meio de exames de imagem (ressonância magnética e tomografia), em que cientistas da Universidade de Harvard comprovaram, ainda na década de 1990, que o cérebro dos músicos possui diferenças anatômicas de tamanho, em algumas estruturas, especialmente àquelas associadas à audição, quando comparado aos daqueles que não tocam um instrumento. Entretanto, frisam os autores, “[...] é difícil precisar se essas variações vêm de uma carga genética diferenciada, ou se elas se dão por conta do treinamento excessivo” (p. 171). Para eles, existem predisposições genéticas, porém, estas estariam atreladas mais a condições físicas para tocar um instrumento, como mãos grandes para execução do piano ou violoncelo, por exemplo, do que fatores cognitivos diretamente ligados à música.

Paralelamente, as pesquisas têm avançado no sentido não apenas de se comprovar (ou não) a hereditariedade, mas de verificar a possível existência de um gene específico para a arte dos sons. Liu *et al.* (2016), em seus estudos, aludem a uma relação entre a genética e a aptidão musical, que eles mesmos definem como “[...] capacidade de perceber e entender a intensidade, tom,

²³ Fragmentos de DNA (unidades fundamentais da hereditariedade) que controlam como o organismo se parece, se comporta e se reproduz (ROBINSON, 2015, p. 9).

timbre e duração do som, bem como o ritmo e estrutura que eles formam na música.” (p. 2). O grupo liderado por Liu descobriu que alguns genes estão pontualmente envolvidos no desenvolvimento do ouvido interno, bem como na percepção auditiva, sendo estes dois aparatos físico-cognitivos essenciais para a prática musical. O estudo enfatiza que as variantes genéticas são fundamentais para a aptidão em música, todavia, salienta que o indivíduo precisa de uma exposição precoce à arte dos sons, para atingir níveis elevados de desempenho.

Mesmo entre os cientistas que defendem a genética como elemento essencial das AH/SD há uma convergência no sentido de se esclarecer que ela não está sozinha na formação intelectual do indivíduo, ou seja, admite-se que fatores não biológicos também cooperam para o desenvolvimento mental do ser humano.

3.6.3. O dom

Outro termo extremamente difundido no meio musical é o popular “dom”. Não é raro ouvir frases como “Você tem o dom para a música” e tantas outras com essa mesma conotação. Toda vez que essa palavra é pronunciada, quase que automaticamente se associa o seu significado a algo inato, inerente ao sujeito, uma espécie de presente dado por Deus (ou alguma divindade). Durante muito tempo, o dom foi a resposta da religião para aquilo que a ciência chamava de genética. Kebach (2007, p. 39) assevera que “[...] especialmente na área da música, a questão do dom musical é utilizada à revelia de um estudo com profundidade ligado a função da hereditariedade na construção do conhecimento musical.” Um dos primeiros pesquisadores a fazer menção a essa nomenclatura, como modo de definir a superdotação musical, foi Seashore (1919), que, em um de seus textos, traz a seguinte afirmação:

O talento musical é um dom concedido de maneira muito desigual aos indivíduos. Não somente é o dom da música em si inato, como inato em tipos específicos. Estes tipos podem ser detectados precocemente na vida, antes do início de uma educação musical mais séria, (SEASHORE, 1919, p. 6 *apud* ZORZAL, 2017, p. 202).

Para esse autor, além de ser inata, a habilidade musical era “concedida” em tipos diferentes, isto é, alguns dotados seriam mais desenvolvidos na técnica

instrumental, enquanto outros se destacariam na percepção, na rítmica ou na qualidade composicional.

Araújo (2017) comenta que a utilização da expressão “dom” remete a dote e, assim, seria necessária a presença de um doador. Para ele, esse modo de pensar, além de muito abstrato, por envolver crenças que não são partilhadas por todos, seria uma “injustiça”, pois delegaria a uns poucos escolhidos o privilégio do mais alto saber. O acadêmico sugere que certas medidas, como a melhora da nutrição, a ampliação do acesso à educação e a criação de programas de atendimento especializado podem ser fatores mais acessíveis para explicar o desenvolvimento de crianças e jovens que apresentam inteligência acima dos padrões considerados típicos.

Jobim (2016) enfatiza, referindo-se ao ouvido absoluto²⁴, considerado por muitos professores como um dos traços fundamentais para altas habilidades/superdotação musical (pensamento este que vem sendo refutado por musicistas e educadores), que até há pouco tempo se cria que tal característica era um dom, reservado a poucos músicos. Estima-se que a proporção de seres humanos agraciados com essa capacidade gira em torno de um para cada dez mil nascimentos, uma verdadeira loteria.

No seu artigo “Um dom de gênio”, ele demonstra que recentes pesquisas confirmam, de fato, uma certa predisposição genética (para o ouvido absoluto), algo em torno de 25% de chances de um pai com essa faculdade “transmiti-la” para seus descendentes, contudo, contrapõe que existem estudos que visam a provar que esse dom, na verdade, não seria inato, isto é, que se não qualquer pessoa, ao menos aqueles que o quisessem aprimorar teriam a chance de assim o fazer, desde que iniciassem os estudos na infância (JOBIM, 2016).

Edgar Willems, um dos maiores educadores musicais do século XX, autor de diversos escritos sobre o ensino de música e criador do Método Willems, adotado em vários países, faz a seguinte explanação: “Graças aos progressos da psicologia, sabemos atualmente que o dom musical não tem nada de absoluto, que é relativo [...]” (WILLEMS, 1962, p. 10 *apud*

²⁴ Habilidade extraordinária de classificar musicalmente qualquer som, sem a necessidade de nenhum equipamento de afinação.

SCHROEDER, 2004, p. 111). Apesar de Willems suavizar o termo, ao dizer que o dom não é absoluto, ele ainda se refere a essa propriedade como inata, sendo manifestada em maior ou menor intensidade.

Muitos professores da arte sonora admitem a existência do dom, mencionando que, na maioria das vezes, ele está atrelado à técnica instrumental, ou seja, àquela criança ou mesmo adulto que é um profícuo instrumentista. Contudo, segundo esses docentes, tal predisposição, na qual o ouvido absoluto também se insere, não é garantia de criatividade e nem de expressividade na interpretação, daí a necessidade de esses músicos frequentarem escolas ou terem aulas particulares, a fim de lapidarem seus talentos (JOBIM, 2016).

A honrada educadora argentina Violeta Gainza, em seu livro *Estudos de psicopedagogia musical*, salienta que “[...] em certos meios ainda se aceita, sem questionar, que ‘os músicos nascem, não se fazem’ e que, portanto, a aptidão musical restringe-se a alguns seres privilegiados.” (GAINZA, 1988, p. 36). Embora sem mencionar a palavra “dom” (substituída por “aptidão musical”), ela destaca a crença nessa dádiva por parte de não poucos professores de música, sobretudo aqueles que lecionam em instituições mais tradicionais, como os conservatórios.

Guenther (2012, p. 4) prefere utilizar a terminologia “dotação”, a qual ela define como

[...] notável capacidade natural em pelo menos um domínio. Em uma analogia ao dote, que é um presente aos noivos para o casamento, dotação, ou dom, lembra um presente dado ao indivíduo para a vida. A capacidade humana existe em vários domínios em todos os seres humanos como parte da constituição genética, em quantidade e qualidades diferentes em cada um [...]

Apesar de ser contestado por muitos especialistas, os quais, apoiados por pesquisas, refutam a tese do dom como fator único da superdotação musical, há uma série de músicos que acreditam que foram, na verdade, laureados com um talento. É um pensamento bastante comum entre pessoas religiosas e os adeptos da educação musical mais tradicional (GAINZA, 1988).

3.6.4. O meio familiar

Até aqui, abordaram-se aspectos individuais dos altamente habilidosos/superdotados, uma vez que tanto a genética quanto o dom concernem apenas ao sujeito. Nesta seção, a superdotação musical será analisada do ponto de vista interacional, isto é, a atuação do meio familiar no aprimoramento das competências.

De acordo com Aspesi (2007, p. 31), “[...] o ambiente familiar pode ajudar a criança a encontrar a própria identidade, a descobrir seus interesses e a emergir potencialidades latentes.” A autora afirma ainda que, se a família não faz a sua parte, o membro talentoso terá de aguardar algum momento, para que ações de outros agentes (escola, comunidade) ou sua iniciativa pessoal propiciem melhores condições de manifestar suas qualidades excepcionais. Aspesi (2007) também ressalta o clima emocional, isto é, as relações afetivas entre os familiares, que ela descreve como elemento qualitativo gerador de incentivos e sensação de segurança, no seio parental.

Winner (1998) sustenta que as AH/SD não resultam apenas da genética: ela enfatiza que o apoio da família, a instrução formal e informal, bem como a dedicação na realização de algo que seja de interesse da pessoa são fatores cruciais para se forjar um potencial.

Silva e Fleith (2008) frisam que o ambiente doméstico interfere no desenvolvimento de comportamentos de superdotação, contudo, não se sabe precisar qual seria a amplitude dessa intervenção, tanto em termos qualitativos como quantitativos. Os altamente habilidosos/superdotados acabam igualmente por influenciar sua parentela, logo, tem-se que não é a casa de um superdotado, mas um lar superdotado, devido às relações mútuas entre os entes que dividem o mesmo espaço. Nesse caso, os pais são importantíssimos, pois eles se ocupam da liderança dos filhos, cabendo-lhes estimular e dar-lhes o suporte necessário (SILVA; FLEITH, 2008).

Pinheiro (2018) traz a ideia de esforço familiar em prol da instrução de seus filhos altamente habilidosos/superdotados. Para o autor, existe uma perspectiva, em especial nos meios economicamente desfavorecidos, de que a educação é a chave para uma ascensão social.

No campo da música, Silva e Fleith (2008, p. 340) destacam que “[...] os pais exercem um papel central em relação ao início e prosseguimento dos filhos, no treinamento musical, durante o extenso período necessário ao desenvolvimento de um desempenho notável [...]”. Em outro momento, as pesquisadoras sublinham que o reconhecimento paternal das capacidades dos filhos confere um poder estimulador em seus descendentes e, por fim, elas acentuam que os pequenos precisam receber de seus responsáveis, preceitos como “[...] disciplina, responsabilidade e valorização do sucesso.” (p. 342).

Discorrendo sobre os pais, Virgolim (2007) alerta para sua importância, com vistas ao crescimento moral e intelectual dos altamente habilidosos/superdotados, mencionando que os progenitores devem auxiliar seus filhos na organização de afazeres, exigir alto padrão de execução das tarefas, explicar o significado da persistência e demonstrar, abertamente, o orgulho que sentem das virtudes de seus herdeiros. Esses comportamentos interferem diretamente no progresso dos infantes, já que “[...] o desempenho superior aparece depois que as crianças são estimuladas e encorajadas pelos pais, e não antes, como se poderia supor.” (VIRGOLIM, 2007, p. 17).

Pinheiro (2018) assinala que o exemplo de irmãos mais velhos, que alcançaram o sucesso, seja na vida acadêmica, seja na carreira profissional, é uma fonte de inspiração para os mais novos, que veem no êxito de seus consanguíneos uma motivação para também conquistarem seus objetivos. O autor comenta que esses “modelos” em quem os mais jovens tendem a se espelhar, justamente por transmitirem um capital cultural, são extremamente importantes na formação pessoal e intelectual dos altamente habilidosos/superdotados.

Zorzal (2017) aponta que estudos feitos em diversos países demonstraram uma preponderância do ambiente familiar e da motivação intrínseca como sendo os fatores de maior relevância no amadurecimento musical. Mesmo não havendo nenhuma *expertise* na arte sonora dentre a parentela, uma família estruturada e compreensiva garante ao jovem aprendiz segurança e estabilidade, para que este possa aprimorar suas virtudes e talentos. Quando o apoio familiar é deficitário – e isso pode ocorrer por

diferentes razões –, entra em cena a determinação, que leva o indivíduo a buscar alternativas capazes de atender às suas necessidades.

Kebach (2007) acrescenta que famílias mais abastadas têm condições de proporcionar amplo acesso aos bens culturais, no caso da música; isto significa aquisição de instrumentos, partituras, cursos, idas a concertos e demais eventos, o que, de certa forma, acaba contribuindo para o progresso musical do ente envolvido com a arte dos sons. Por sua vez, nos lares mais carentes, onde nem sempre é possível promover um ambiente cultural estimulante, faz-se fundamental que os pais busquem outras maneiras de incentivar seus filhos, de modo que estes não percam o entusiasmo.

Herencio e Wolffenbuttel (2017) ressaltam que a superdotação musical está atrelada a estes quatro fatores: o ambiente familiar, o esforço, o estudo e a disciplina. Na concepção dos estudiosos, para além do contexto parental, existe também a determinação pessoal, a qual impulsiona o altamente habilidoso/superdotado a “correr atrás” de seus objetivos. Nesse sentido, até mesmo adversidades no meio doméstico poderiam servir como catalisadores para o aprimoramento de habilidades e a exploração da criatividade como ferramenta essencial para a superdotação (SILVA; FLEITH, 2008).

De acordo com Feldhusen (1992 *apud* VIRGOLIM, 2007, p. 34), a superdotação “[...] é percebida como uma interação entre a genética e o ambiente [...]” Para o renomado autor, o pupilo herda a disposição genética de seus pais ou parentes próximos, mas essa herança depende do ambiente familiar, escolar e social para se consolidar.

As discussões sobre a abrangência do meio familiar no apuramento das AH/SD podem e devem ser ampliadas, particularmente quando associadas ao aprendizado da música, uma vez que a arte dos sons costuma exigir de todos os seus praticantes e, por consequência, dos demais membros da casa, muito empenho e dedicação.

Conforme aludido por todos os autores e autoras arrolados, já é possível afirmar que o ambiente doméstico exerce função estrutural na evolução das altas habilidades/superdotação.

3.6.5. Meio escolar

Se, por um lado, a família representa o primeiro espaço de expansão da inteligência, a escola e o meio social, aqui compreendido como os demais locais de convivência das crianças e adolescentes, são fundamentais para a formação completa do indivíduo como agente transformador e paciente transformado pela coletividade (MARTINS; CHACON, 2018). “É na escola que o aluno começa a construir suas concepções sobre como viver em sociedade, ou seja, membro de um grupo [...]” (LOPES; LENHARO; CAPELLINI, 2015, p. 42).

Medeiros *et al.* (2017) afirmam que a escola é uma das responsáveis pela percepção dos altamente habilidosos/superdotados no corpo social, uma vez que a criança passa boa parte do seu tempo nesse ambiente, aprendendo não apenas as lições do currículo, mas também a conviver em grupo, dividir, somar e multiplicar experiências e subtrair a comunidade que a envolve. Ela é determinante, tanto para o sucesso quanto para o fracasso do estudante. Os autores sustentam que o clima escolar (relação, professor-aluno, aluno-aluno, aluno-funcionário) e as estratégias para a inserção social, a adaptação pedagógica e o atendimento especializado são imprescindíveis para o bom desempenho dos altamente habilidosos, de sorte que as oportunidades oferecidas (ou não) pela escola podem interferir no processo educacional desses estudantes.

Delou (2007) partilha que novas posturas, como a quebra do paradigma de que todos os estudantes são iguais, tem melhorado, gradativamente, o suporte aos alunos, com traços de AH/SD. Esse posicionamento das instituições de ensino ainda necessita ser ampliado e aprimorado, todavia, representa uma nova perspectiva para o oferecimento de uma educação inclusiva para todos. Figueiredo (2002) salienta que a escola é um espaço de socialização, onde a diversidade pode e deve ser incentivada e que tal premissa é extremamente benéfica para os superdotados, os quais, quando se sentem acolhidos por colegas, professores e demais agentes educacionais, conseguem lidar melhor com suas características peculiares.

Segundo Fleith (2007) e Virgolim (2007), a escola deveria oportunizar aos alunos superdotados, além da suplementação pedagógica, garantida pelo

Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), programas de enriquecimento, atividades complementares e outras formas de assistência que fomentem a evolução acadêmica desses estudantes, tais como participação em olimpíadas científicas, clubes de Matemática, Física, realização de saraus e outros eventos literários, feiras de Ciências, competições das mais variadas disciplinas, enfim, uma infinidade de possibilidades, que, se adequadas ao contexto social, contribuem para o fortalecimento de todos os estudantes, não apenas do grupo aqui apresentado.

Para Monte e Lustosa (2019, p. 220), nessas condições, “[...] a escola assume, então, papel fundamental de proporcionar oportunidades educativas que contemplem o desafio, o envolvimento e o encorajamento.” Com relação à música, várias ações podem colaborar, quer na identificação de talentos nesse domínio, quer no desenvolvimento de determinados potenciais, tais como: formação de grupos corais, orquestras, bandas, promoção de festivais, idas a concertos e atividades em sala de aula de escuta e apreciação musical, por meio de vídeos e áudios.

Quando o assunto é escola, por mais que esse local seja constituído por diferentes profissionais, a figura central é o professor. Freitas e Rech (2005, p. 3) afirmam que “[...] este exerce grande influência na vida escolar de todos os alunos.” Os educadores lidam diretamente com os discentes e alguns, como na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, passam no mínimo seis horas por dia com seus educandos. Em certos casos, é um tempo de convivência maior do que com os próprios pais. Nessas situações, é inegável que o preceptor tenha relevância tanto na identificação como na condução das ações de ensino para os altamente habilidosos/superdotados.

Logo, “[...] muitas pessoas são introduzidas das áreas de interesses por professores, sendo eles que, na maioria das vezes, estimulam a curiosidade, reconhecem as habilidades dos alunos e começam a cultivá-las nas disciplinas.” (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002, p. 80). Dentre as muitas atribuições do docente, no tocante ao atendimento dos estudantes superdotados, de acordo com Freitas e Rech (2005, p. 3), estão “[...] estimular o pensamento, a reflexão, permitir que o aluno demonstre suas opiniões, que desenvolva um senso crítico.”

Mas, a fim de que todas essas iniciativas tenham o efeito desejado na vida dos discentes com comportamentos de superdotação, fazendo com que a escola, de fato, possa ser uma influenciadora das AH/SD, é primordial que os educadores tenham a devida qualificação para atuar com esse alunado. Maia-Pinto e Fleith (2002) asseveram que os preceptores são as peças centrais do processo de atendimento adequado a esses escolares. Lopes, Lenharo e Capellini (2019, p. 43) defendem que “[...] os professores devem ser preparados nos cursos de formação para encarar a realidade tal como ela é, ou seja, uma realidade que na prática apresenta grandes desafios, pela sua característica heterogênea.”

Para além das capacitações obrigatórias que os sistemas de ensino (público e privado) têm de oferecer, Monte e Lustosa (2019) assinalam que o catedrático deve assumir uma postura de agente transformador, buscando similantemente pesquisar sobre como melhorar sua didática e atuação profissional. Ainda segundo as autoras, essa “preocupação” gera reflexos altamente positivos na relação com os juvenis, construindo um diálogo permanente, pautado no respeito e na confiança.

Em se tratando de superdotação musical, o cenário ideal seria aquele onde o estudante pudesse contar com o aporte de um professor de música, na escola. Por mais que a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008) tenha tornado o ensino dessa linguagem obrigatório em toda a Educação Básica, ela não preconizou a presença de um especialista e também não tornou a música uma disciplina do currículo, dificultando ainda mais o acesso ao saber e fazer musical, dentro das unidades de ensino. Estes entraves têm complicado o processo de reconhecimento dos musicalmente superdotados, uma vez que, de acordo com Koga e Tolon (2019), nem sempre o aluno que é bom na área musical é o “melhor da turma” ou apresenta conjuntamente uma capacidade acima da média em resolver cálculos, escrever boas redações ou saber tudo sobre estrelas, planetas e dinossauros (inteligência acadêmica).

Na verdade, muitas lendas foram criadas a respeito das AH/SD, geradas pelo desconhecimento da temática, as quais levaram os agentes educacionais a acreditar que só se encaixam nessa “categoria de alunos” os indivíduos que são bons em todos os domínios da intelectualidade. Tal crença errônea tem

colaborado para a invisibilidade dos superdotados que manifestam outros tipos de aptidões, como a música. Koga e Tolon (2019) destacam que existem algumas maneiras de se identificar um discente musicalmente superdotado; dentre elas, estão os testes psicométricos e a observação de atividades práticas (inauditas nas escolas), que são ações que exigem um conhecimento prévio por parte do docente, o que raramente acontece. Contudo, o que se vê na realidade são professores polivalentes de Artes, que muitas vezes não possuem habilitação para lecionar música. Por sua vez, as escolas não dispõem de salas, instrumentos e demais aparatos necessários para a efetivação do ensino da arte dos sons, o que, conseqüentemente, limita o atendimento dos musicalmente superdotados, os quais se veem desamparados no ambiente escolar.

Quando alguém do corpo educacional percebe que um de seus estudantes se destaca, tocando um instrumento, cantando ou mesmo compondo pequenas canções, geralmente procura o docente de Artes, que, em tese, seria a pessoa mais capacitada para “solucionar o problema”. O encaminhamento mais comum, nesses casos, é indicar a esse discente programas de ensino de música públicos ou conservatórios e escolas particulares. Contudo, nem todas as cidades dispõem de projetos gratuitos e, às vezes, nem mesmo de escolas particulares. Isto sem dúvida ressalta a importância do acolhimento nas próprias instituições de ensino regular, garantindo-lhes o que a LDB preconiza sobre esse público e reforçando a influência do ambiente escolar no desenvolvimento das altas habilidades/superdotação, em quaisquer áreas.

A intensidade com que a escola está presente na vida das crianças e adolescentes (em termos de acesso e permanência) é uma conquista da sociedade brasileira. É sabido que existem muitos desafios a serem superados. Melhorar a infraestrutura, as condições de trabalho, a qualidade dos materiais e métodos, a formação e a capacitação dos professores são exemplos do que ainda precisa ser feito para atender com qualidade todo o público escolar (KOGA, TOLON, 2019). No caso da atenção aos musicalmente superdotados, nas unidades de ensino, as barreiras são maiores e mais complexas, exigindo das redes municipais e estaduais um olhar metuculoso e, obviamente,

investimento, de modo que esses alunos não tenham seu potencial renegado ou desperdiçado.

Se o contexto escolar fosse comparado a uma melodia, os superdotados seriam aquela nota que nem sempre é identificada pelo ouvinte, ou mesmo a que apresenta uma dificuldade ao executante, porém, se extraída ou ignorada, tornaria a composição mais pobre e menos atraente.

3.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao rememorar a história, constata-se que, desde a Antiguidade, o fenômeno da inteligência humana atraiu a atenção de filósofos, governantes e líderes religiosos. Na verdade, nossos antepassados já observavam a atividade intelectual e como esta poderia influenciar as suas vidas. Com o advento da escrita, sendo ela própria fruto da criatividade e desenvoltura humana, pôde-se perceber um rápido soerguimento tecnológico. Para além dos textos, os inventos, as construções e as artes também testemunham a adaptação de nossa espécie às mais adversas condições, valendo-nos da capacidade de raciocinar e utilizar o conhecimento na sobrevivência diária.

No princípio, de forma anônima, no entanto, com o decorrer dos séculos, as sociedades mais avançadas passaram a destacar aqueles que possuíam talentos e habilidades que não eram comuns a todos os elementos. Essa valorização trouxe consigo primeiramente explicações místicas e religiosas sobre essas pessoas; todavia, a curiosidade de se conhecer cientificamente os “porquês” de alguns indivíduos serem mais aptos em uma ou mais áreas do saber do que a maioria da população estimulou crescente onda de pesquisas, sobretudo a partir do século XIX.

No século XX, a corrida tecnológica entre potências mundiais gerou uma intensa busca pelo desenvolvimento econômico e social, incentivando diversos esforços e políticas públicas para melhoria da educação, inclusive a ampliação da identificação, atendimento e suporte aos altamente habilidosos/superdotados. No Brasil, as tratativas remontam aos anos 1930, entretanto, apenas na década de 1970 é que surgiram as primeiras legislações e determinações governamentais sobre as AH/SD. Desde esse período, o assunto vem ganhando espaço, na academia, proporcionando discussões

sobre as características que marcam crianças e jovens superdotados, assim a terminologia mais adequada para nomear estes sujeitos.

Durante milênios, a humanidade foi presenteada com diversos prodígios em todas as áreas, inclusive na música, a qual legou igualmente alguns gênios, que, por sua obra magistral, mudaram radicalmente a arte dos sons. É certo que a definição de superdotação musical ainda está longe de ser unânime, e talvez nunca o seja, porém, alguns traços são considerados obrigatórios: ouvido apurado, sensibilidade à estrutura musical, dedicação, habilidade acima da média ao executar um instrumento e criatividade. Mas, recentemente, pesquisas têm almejado elucidar se existe um fator preponderante para o desenvolvimento da superdotação musical, isto é, se a genética, o dom inato ou os meios familiar e escolar têm relação de grandeza entre si, para forjar o caráter e as qualidades dos altamente habilidosos/superdotados.

Neste trabalho, buscou-se fazer uma retrospectiva das AH/SD com especial atenção à musical. Apresentando-se históricos de compositores, pesquisas bibliográficas sobre a definição de termos utilizados nessa vertente da Educação Especial, a influência da genética, dos meios de convivência onde os superdotados crescem, procurou-se ampliar o debate a respeito da superdotação musical, evidenciando que essa inteligência (GARDNER, 2012) é afetada por variáveis, os quais não necessariamente precisam se manifestar com a mesma intensidade, já que a genética (hereditariedade), a família e a escola impactam de maneiras distintas o crescimento e o avanço do intelecto dessas crianças e adolescentes.

Ainda há um longo caminho para se afirmar quais razões podem efetivamente ser determinantes para o triunfo ou o insucesso da superdotação musical, bem como se esta pode ser treinada e, portanto, adquirida por qualquer pessoa e em qualquer idade, ou se existe uma limitação temporal para que essa habilidade venha se manifestar.

Neste compêndio, foram elencadas algumas pistas e evidências, com o intuito de alargar o panorama sobre a superdotação musical. Como é uma temática nova, mais pesquisas e estudos precisam surgir, a fim de que o país consiga atender de modo eficiente e satisfatório todos os estudantes com habilidades musicais que estão espalhados nas escolas e comunidades, desde

o extremo sul até o ponto mais setentrional deste imenso, diverso e continental Brasil.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ARAÚJO, M. A ética do aprimoramento cognitivo: efeito Flynn e a falácia dos talentos naturais. **Ethic@**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 1-14, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2017v16n1p1>. Acesso em: 27 fev. 2020.

ASPESI, C. C. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, D. de S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**, v. 1: Orientação a professores. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 29-48.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **História da superdotação**. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/68/Hist%C3%B3ria%20da%20Superdota%C3%A7%C3%A3o%20PDF.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BBC NEWS BRASIL. **Três iniciativas que enriqueceram a Coreia do Sul**. [s.l.], 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150116_gch_coreia_sul_riqueza_pai. Acesso em: 17 jan. 2020.

BENDELMAN, K.; BARRERA, S. G. P. Altas habilidades/superdotação: o que acontece na América Latina. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 210-224, ago. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/45391>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BENNETT, R. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BÍBLIA, A. T. Daniel. *In*: BÍBLIA. **Bíblia do Pregador**: Antigo e Novo testamentos. Tradução de João Ferreira de Almeida. Curitiba: Editora Evangélica Esperança, 2010.

BÍBLIA, A. T. Gênesis. *In*: BÍBLIA. **Bíblia do Pregador**: Antigo e Novo testamentos. Tradução de João Ferreira de Almeida. Curitiba: Editora Evangélica Esperança, 2010.

BÍBLIA, A. T. I Samuel. *In*: BÍBLIA. **Bíblia do Pregador**: Antigo e Novo testamentos. Tradução de João Ferreira de Almeida. Curitiba: Editora Evangélica Esperança, 2010.

BORBA, R. S. T.; LEHMANN, L. M. S.; SILVA, E. P. Altas Habilidades ou superdotação: um fenômeno a conhecer. **Revista Aleph**, [s.l.], n. 21, p. 40-55, jun. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330129413_altashabilidades_ou_supe_rdotacaoum_fenomeno_a_conhecer. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRANCO, A. P. S. C. *et al.* Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Revista Educação**, v. 7 n. 2, p. 23-41, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.ppgees.ufscar.br/documentos/breve-historico-artigo>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Poder Executivo. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1.971. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 de agosto 1971. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. MEC/CENESP. **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986**. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília: MEC/CENESP, 1986

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. MEC. CNE/CEB. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/ PNEEPEI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Educação Especial: do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência à educação dos portadores de necessidades especiais**. 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadãos-na-carta-cidada/educacao-e-cultura-educacao-especial-do-atendimento-educacional-especializado-aos-portadores-de-deficiencia-a-educacao-dos-portadores-de-necessidades-especiais>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm.

Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm.

Acesso em: 19 fev. 2020.

CÍMBALO. *In*: WIKCIONÁRIO, o dicionário livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em:

<https://pt.wiktionary.org/w/index.php?title=c%C3%ADmbalo&oldid=2324503>.

Acesso em: 30 jan. 2020.

CONT, V. Francis Galton, eugenia e hereditariedade. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-218, abr./jun. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n2/04.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. *In*: FLEITH, D. de S. (org.).

A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação, v. 1: Orientação a professores. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 25-39.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário escolar da língua portuguesa - Aurélio Júnior**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FIGUEIREDO, R. V. **Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**, v. 3: O aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>. Acesso em: 21 out.

2019.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. O papel do professor junto aos alunos com altas habilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 1-7,

2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4904/2941>. Acesso em: 20 dez. 2019.

GAINZA, V. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GALVÃO, L.; BARROS, G. Deuxième Scherzo, Op. 14, de Clara Schumann. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 7, n. 9, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/13965>. Acesso em: 11 out. 2019.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GENÉTICA. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Gen%C3%A9tica&oldid=56649969>. Acesso em: 27 fev. 2020.

GODINHO, R. S. Renascimento: uma nova concepção através do olhar para a natureza. **Revista de Informação**, [s.l], n. 1 v. 13, p. 1-8, fev. 2012. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/45740>. Acesso em: 29 jan. 2020.

GOMBRICH, E. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **História da música ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1994.

GUENTHER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas...** Não as deixem esperar mais. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 237-266, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a11v28n1.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

HANOUTORIAN, J. **Kindling the spark**: recognizing and developing musical talent. New York: Oxford University Press, 2002.

HERENCIO, D. L. F.; WOLFFENBUTTEL, C. R. Aprendizado musical: dom, talento ou hereditariedade. **Revista da Fundarte**, Montenegro, n. 34, p. 166-180, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/463>. Acesso em: 11 fev. 2020.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395>. Acesso em: 05 dez. 2019.

JOAQUIM, L. M.; EL-HANI, C. N. A genética em transformação: crise e revisão do conceito de gene. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 93-128, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v8n1/a05v8n1.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

JOBIM, N. Um dom de gênio. **Super Interessante** [s.l.] 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/um-dom-de-genio/>. Acesso em: 26 fev. 2020.

JOSEFO, F. **A História dos Hebreus**. 14. ed. São Paulo: CPAD, 2008.

KEBACH, P. F. C. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 17, p. 39-48, set. 2007. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/279/209>. Acesso em: 20 fev. 2020.

KIRNARSKAYA, D. **The natural musician: on abilities, giftedness and talent**. Tradução do russo por Mark H Teeter. New York: Oxford, 2004.

KOGA, F. O.; CHACON, M. C. M. Oficina de enriquecimento musical do programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação (PAPCS). **Música Hodie**, v. 15, n. 2, p. 273-285, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/39742>. Acesso em: 12 dez. 2019.

KOGA, F. O.; TOLON, R. S. Desenvolvendo o talento musical na educação básica. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 623-637, set./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/12369/8431>. Acesso em: 23 mar. 2020.

LIU, X. *et al.* Detecting signatures of positive selection associated with musical aptitude in the human genome. **Scientific Reports**, v. 6, [s.n], p. 1-9, fev. 2016. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/srep21198>. Acesso em: 24 fev. 2020.

LOPES, A. M. S. **A criança com superdotação/altas habilidades: o papel da escola no desenvolvimento de talentos**. Serra: Multivix, 2018. Originalmente apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Faculdade Capixaba Multivix, 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-crianca-com-superdotacao-altas-habilidades-o-papel-da-escola-no-desenvolvimento-de-talentos.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

LOPES, J. F.; LENHARO, N. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação docente sobre altas habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. **Revista Interciência e Sociedade**, [s.l.], v. 3 n. 2, p. 41-50, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/135422>. Acesso em: 03 fev. 2020.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n1/a07.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020

MARIUZZO, P. A busca pelo gene da superdotação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 61, n. 1 p. 12-15, 2009. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000100005. Acesso em: 19 fev. 2020.

MARTINS, B. A; CHACON, M. C. M. Implicações do ambiente escolar para a precocidade: uma análise das situações da sala de aula. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 172-193, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/37623>. Acesso em: 17 mar. 2020.

MARTINS, J. C. **João de A Z**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

MASSUDA, M. B.; ORLANDO, R. M. Temas em altas habilidades/superdotação na perspectiva de gênero: um estudo de revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 07 jan. 2020.

MED, B. **Teoria da música**. 4. ed. Brasília: Musimed, 1996.

MEDEIROS, A. I. O. *et al.* Superdotação/ Altas habilidades percebidas por pais e professores do Ensino Fundamental, nível I. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1179-1194, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10432/7024>. Acesso em: 17 mar. 2020.

MELLO, R. C. **Período das Luzes: a verdade sobre a Idade Média**. Aventuras na história, UOL.com.br. [s.l.], 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-idade-media-o-periodo-das-luzes.phtml>. Acesso em: 18 jan. 2020.

MONTE, P. M.; LUSTOSA, A. V. M. F. Os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades/superdotação. **Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 205-237, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50597/26917>. Acesso em: 25 mar. 2020.

OGANDO, M. G. C. A especificidade do ensino de música a alunos com altas habilidades ou superdotação: considerações com bases nos referenciais de Renzulli e Haroutounian. *In*: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUDESTE, 9., 2014, Vitória. **Anais** [...] Vitória: ABEM, 2014, p. 1-12.

PÉREZ, S. G. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: análise das últimas décadas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Grupos de Trabalho** [...] Caxambu: ANPED, 2009, p. 1-17. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PINHEIRO, L. N. **A (in)visibilidade dos estudantes alto habilidosos e a produção do fracasso escolar**: faces da escola capitalista e seus impactos na educação brasileira. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2018.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico de intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 3-14, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/02.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. A educação dos superdotados: história e exclusão. **Revista Educação**, Guarulhos, v. 6, n. 2, p. 16-24, 2011. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/923/903>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The Enrichment Triad/ Revolving Door Model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. *In*: RENZULLI, J. S. (org.). **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

ROBINSON, T. R. **Genética para leigos**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

SCHROEDR, S. C. N. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.10, p. 109-118, mar. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/368/297>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 337-346, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-85572008000200005&ing=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2020.

SOUSA, R. G. **Escrita Egípcia**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/escrita-egipcia.htm>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SOUSA, R. B. N. *et al.* Ampliando a compreensão sobre a relação entre música e a expressão gênica através de uma revisão sistemática. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 85-89, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/39738/20293>. Acesso em: 24 fev. 2020.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: MEC/SEE, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 24 mar. 2020.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZAL, R. C. Uma breve discussão sobre o talento musical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 302-311, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/23511/13799>. Acesso em: 24 fev. 2020.

4. A SUPERDOTAÇÃO MUSICAL NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES VOLUNTÁRIOS DA ORQUESTRA SINFÔNICA COMUNITÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – CÂMPUS CATANDUVA

4.1 INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional possui um retrospecto de relevantes serviços prestados ao país. Sua história inicia-se com o Colégio das Fábricas, em 1808, adentra o século XX, com a Escola de Aprendizizes Artífices, perpassa diferentes modelos e nomenclaturas e avança até a sua atual estrutura, constituída majoritariamente pelos Institutos Federais, Centros Federais e Universidade Tecnológica (BRASIL, 2009).

Em sua construção, a Rede Federal de Educação Profissional (RFEPT) desempenhou diferentes funções. No princípio, suas atividades eram mais voltadas para o atendimento dos menos favorecidos, porém, com o avanço da industrialização, sobretudo em meados do século passado, ela se tornou fundamental no projeto desenvolvimentista implantado naquela época. Hodiernamente, a RFEPT constitui um importante pilar educacional, formando não apenas profissionais para o mundo do trabalho, mas também cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, verdadeiros agentes de transformação da sociedade brasileira (SILVA; PEREIRA; RIBEIRO, 2020).

Nesse contexto, a Rede desenvolve inúmeras atividades que visam a garantir o direito e o acesso pleno de seus alunos, dentre as quais se destacam os cursos de extensão, os quais complementam as atividades regulares com propostas culturais, esportivas, educacionais, entre outras, além dos núcleos específicos, responsáveis pelo fomento de ações que têm por finalidade assegurar a diversidade e a inclusão na RFEPT.

Dentre os diversos coletivos que atuam no sentido de viabilizar demandas institucionais está o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), presente em praticamente todos os câmpus e que é responsável por implementar as políticas do Atendimento Educacional Especializado, incluindo as Altas Habilidades/Superdotação, alvo deste estudo (SILVA; PEREIRA; RIBEIRO, 2020).

Como o objetivo deste trabalho é identificar a percepção que os professores de música da Orquestra Sinfônica Comunitária do Instituto Federal de São Paulo – câmpus Catanduva possuem a respeito da superdotação musical, estabeleceu-se que seria importante fazer um breve resgate histórico, tanto do IFSP quanto do câmpus Catanduva, estendendo-se até a inserção dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e a consequente viabilização da prática musical, por conta das aulas de Artes e, principalmente, por meio da Orquestra.

Por fim, apresentam-se os resultados obtidos através de uma entrevista semiestruturada, na qual os professores foram convidados a responder a questões acerca do seu voluntariado, suas experiências na OSCIF e o seu conhecimento sobre a temática da superdotação musical.

4.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

4.2.1 Colégio das Fábricas e Escola de Aprendizes Artífices

A Educação Profissional no Brasil tem suas raízes ainda no século XIX e, gradativamente, construiu-se uma rede educacional extremamente importante para o desenvolvimento nacional. Moura (2015) relata que as primeiras iniciativas nesse segmento surgiram quando da criação do Colégio das Fábricas, ainda no Período Colonial, por meio do Alvará de 1º de abril de 1808 (CABRAL, 2016), o qual permitia a instalação de fábricas e manufaturas em solo brasileiro. Segundo documentos oficiais da época, a função da referida instituição era “[...] socorrer à subsistência e educação de alguns artistas e aprendizes vindos de Portugal, enquanto se não empregassem nos trabalhos das fábricas que os particulares exigissem.” (BRASIL, 1891, p. 131).

Com essa iniciativa, o Príncipe-Regente buscava qualificar e fomentar a mão de obra. O Colégio das Fábricas oferecia diferentes cursos e estava instalado em diversas ruas do centro do Rio de Janeiro. Era uma escola-empresa, na qual os seus participantes, além de confeccionar seus produtos ou aprimorar seus ofícios, tinham a chance de vendê-los a quem se interessasse (BRASIL, 1891). Dentre as atividades praticadas no Colégio das Fábricas, estavam: estamperia e tintas; oficinas de torneiro, carpinteiro e marceneiro, ferreiro e serralheiro; aulas de desenho, primeiras letras e música e armazém

de madeira (BRASIL, 1891). Apesar da boa intenção, o Colégio teve vida curta, encerrando suas atividades no ano de 1811 (CABRAL, 2016).

Passado quase um século, uma nova iniciativa irá retomar o Ensino Técnico Profissionalizante, em nosso país, principalmente pela via estatal:

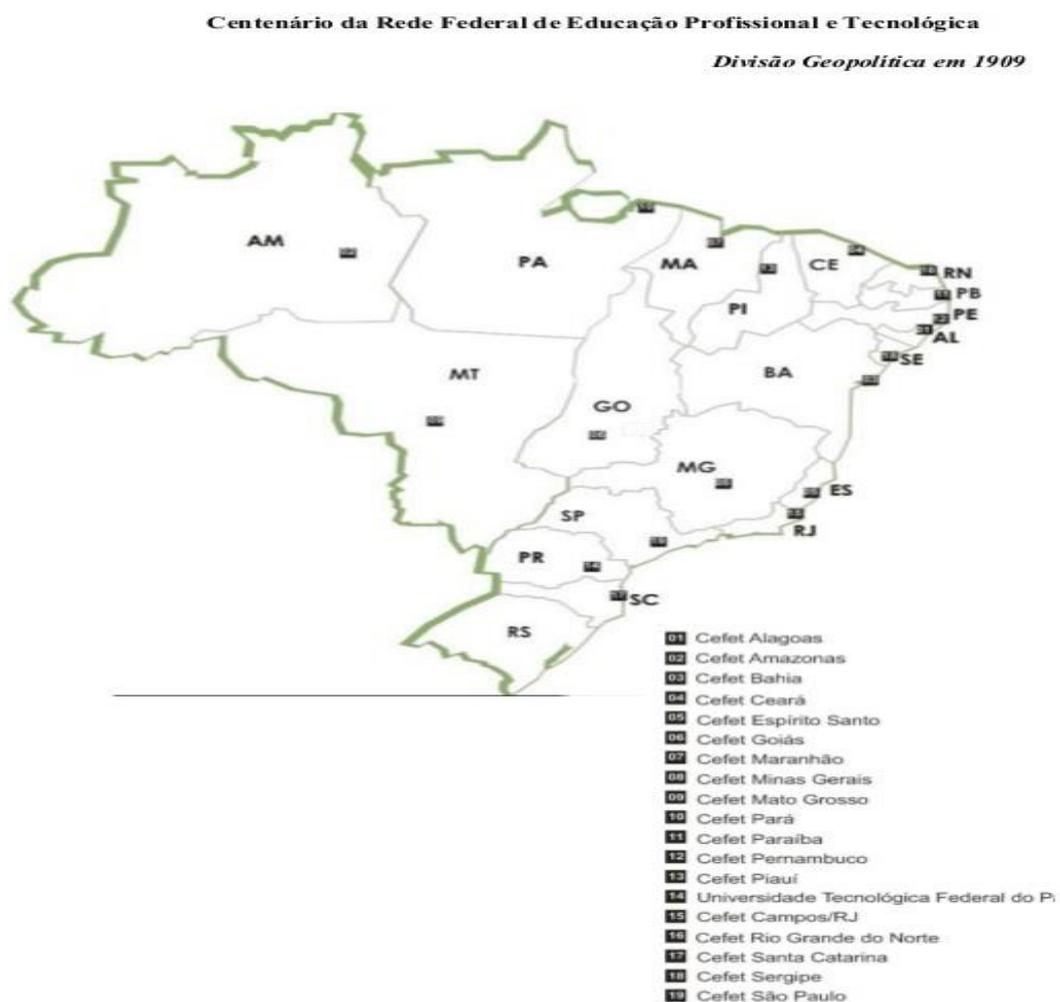
O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola. (BRASIL, 2009, p. 2).

O documento comemorativo dos cem anos da Rede Federal esclarece que 1906 foi sumariamente importante para o ensino técnico, porque, de janeiro a dezembro, inúmeras ações foram implementadas para garantir a educação profissionalizante, dentre as quais a realização de um Congresso sobre a temática, aumento na dotação orçamentária para que os Estados investissem em escolas técnicas e a criação de dois colégios na capital do país (BRASIL, 2009). Igualmente, no discurso de posse do Presidente Afonso Pena, no mesmo ano, ele faz uma importante declaração sobre a educação profissional: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis.” (BRASIL, 2009, p. 2).

Em julho de 1909, Afonso Pena vem a óbito, causado por uma forte pneumonia e, em seu lugar, assume o vice-presidente, Nilo Peçanha, o qual, por sua vez, já havia implantado, enquanto governador, uma pequena rede de escolas técnicas no Rio de Janeiro e que, por meio do Decreto nº 7566, decide levar a exitosa experiência de seu Estado para os demais entes da nação. Surgia, então, a Escola de Aprendizes Artífices (EAA), que, segundo Moura (2015), tinha como objetivo ofertar o ensino primário aos filhos de trabalhadores, oriundos das classes sociais mais baixas. Conforme a normativa (BRASIL, 1909), todas as capitais dos dezenove Estados da República receberiam uma EAA. Tal iniciativa visava a promover os ideais republicanos de desenvolver o Brasil. Para Candido *et al.* (2019, p. 4), “[...] as Escolas de Aprendizes Artífices são as primeiras versões das composições escolares dos atuais Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica no país, que

são resultado da política pública de expansão do ensino profissional [...]” Os autores comentam ainda que já existiam, antes de 1909, instituições que ofertavam cursos profissionalizantes, pertencentes à iniciativa privada, logo, as Escolas de Artífices representaram a “[...] atuação efetiva do Estado na formação para o trabalho.” (p.5). A Figura 1 apresenta a distribuição das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909.

Figura 1: Mapa da Rede Federal no território brasileiro em 1909



Fonte: Ministério da Educação.

4.2.2 A Educação Profissional - mudanças legais e estruturais

Nas décadas de 1930 e 1940, as reformas educacionais propostas pelo governo tinham como objetivo sistematizar a oferta e o controle da educação, através da intervenção do Estado. Na educação profissional, o Decreto nº 20.158 “[...] regulamentou a profissão de contador e organizou o ensino comercial, dividindo-o em nível médio e superior, com duração e disciplinas diferenciadas.” (LOPES, 2018, p. 46). A autora afirma ainda que o ensino profissional médio era dividido em dois ciclos, o primeiro de caráter propedêutico, com duração de três anos, e mais o curso de auxiliar de comércio (dois anos de duração). No segundo ciclo, o aluno complementaria sua formação com um curso técnico, o qual, dependendo de sua escolha, teria a duração de dois ou três anos (LOPES, 2018).

Continuando sua retórica, a pesquisadora acrescenta que o ensino profissionalizante propunha-se a formação de mão de obra qualificada e era destinado aos filhos dos trabalhadores, enquanto o ensino superior deveria formar os jovens das elites. A propósito, esta última classe, de acordo com Moura (2015), defendia que a educação em todos os níveis e modalidades deveria ser ministrada em escolas privadas, com aporte público.

Nos anos de 1940, foram promulgadas as leis e decretos que normatizaram a educação, destacando o Decreto nº 4073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial, nº 6141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; nº 9613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Também data desse período a criação do Sistema “S”, a partir da fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o SENAI (LOPES, 2018, p. 15).

Em 1942, o Decreto nº 4.127/42 (BRASIL, 2009) transforma as EAA em Escolas Industriais e Técnicas, permitindo que os alunos egressos dos cursos pudessem acessar o ensino superior em carreira equivalente à sua formação técnica (BRASIL, 2009).

No governo de Juscelino Kubitschek, as Escolas Industriais e Técnicas mudam de nomenclatura, passando a ser chamadas de Escolas Técnicas

Federais (ETF); além da alteração nominal, as ETF também ganham *status* de autarquias, possibilitando sua autonomia didática e de gestão (BRASIL, 2009).

Com o golpe militar, em 1964, ocorreram mudanças na educação brasileira, de forma que, em 1971, a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) estabeleceu que o ensino médio deveria ser compulsoriamente profissionalizante para todos. Contudo, o que se viu foi a continuação daquilo que já vinha sendo feito, isto é, as escolas privadas continuaram a oferecer o conteúdo propedêutico, voltado para a preparação da classe mais abastada a assumir as vagas oferecidas no ensino superior, enquanto os colégios públicos, na prática, não conseguiram implementar a proposta, que, de acordo com a Lei, deveria integrar a educação geral com a profissional.

Na realidade, o que se deu, na maioria absoluta das escolas, foi uma redução dos conteúdos de ciências, letras e artes, em detrimento de uma precária inserção de conceitos profissionalizantes, os quais meramente atendiam aos interesses próximos do mercado de trabalho, contribuindo para o aumento da desigualdade social, fenômeno este do qual ainda sentimos fortes reflexos (LOPES, 2018). No entanto, nas Escolas Técnicas Federais, houve um aumento significativo de matrículas, porém, vale ressaltar que essas instituições atendiam um número muito pequeno de estudantes, quando comparadas à rede educacional tradicional (LOPES, 2018).

Em 1978, a Lei nº 6.545/78 (BRASIL, 2009), converte as ETF de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica – os CEFET –, que tinham como missão formar engenheiros e tecnólogos. Este seria o caminho, futuramente, das demais Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 2009).

Em 1996, decorridos 11 anos do fim da ditadura militar, o Congresso Nacional aprova a Lei nº 9394/96, a nova LDB. Contudo, essa legislação manteve a dualidade e a conseqüente separação entre a educação básica e a profissional. Decretos posteriores, como o de número 2208/97 (BRASIL, 1997), reafirmaram esse caráter, ao definir que o ensino médio deveria conservar o sentido propedêutico e, caso o aluno manifestasse interesse, poderia frequentar um curso técnico nas formas concomitante, ou seja, ao mesmo tempo que a educação básica porém, com matrículas diferentes e currículos

específicos para cada modalidade, ou subsequente, no qual o discente complementar sua formação, por meio de um curso técnico, após terminar o ensino médio (LOPES, 2018). Essas determinações legais distanciaram o EM da educação profissional.

Em 2004, através do Decreto nº 5154/04 (BRASIL 2004), permitiu-se novamente a integração entre a educação de nível médio e ensino profissionalizante, todavia, as formas concomitante e subsequente continuaram a existir. Na prática, tanto o Decreto nº 5154/04 como a LDB não obrigaram o governo federal nem os governos estaduais a oferecerem o Ensino Médio Integrado (EMI). Assim, cabe aos mandatários, em decisões político-administrativas, oferecer essa modalidade (LOPES, 2018).

No ano seguinte, a Lei nº 11.195/05 (BRASIL, 2009) instaura o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, fomentando a construção de 64 novas unidades, em todo o país. Alguns estados possuem redes específicas para a promoção do EMI, e o governo federal, em 2008, criou os Institutos Federais (IF), para incentivar a educação profissional integrada ao ensino médio.

4.2.3 A criação dos Institutos Federais

Todo esse percurso descrito vai resultar diretamente na fundação dos Institutos Federais, que, de fato, ocorreu no dia 29 de dezembro de 2008, quando o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008). Dotada de 20 artigos, a norma apresenta, em suas letras, os entes que compõem a Rede Federal de Educação Tecnológica, uma vez que, mesmo criando os IF, alguns CEFET não foram destituídos, quer dizer, desde aquela data, os Institutos Federais tornaram-se o mais novo membro da Rede Federal, que ainda abriga, em seus domínios, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e Minas Gerais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (BRASIL, 2008).

Com o intuito de levar educação pública, gratuita e de qualidade ao interior do país, a Lei nº 11.892/08 instituiu, para cada unidade da federação, pelo menos um Instituto Federal, cuja sigla adotaria o seguinte preceito: IF

mais o acrograma do Estado ou da região onde estão inseridos (BRASIL, 2008). O Quadro 1 apresenta a relação completa de todos os Institutos Federais existentes no Brasil.

Quadro 1: Relação dos Institutos Federais do Brasil (continua)

Sigla	Nome	Estado
IFFar	Instituto Federal Farroupilha	Rio Grande do Sul
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul
IFSul	Instituto Federal do Sul-rio-grandense	Rio Grande do Sul
IFC	Instituto Federal Catarinense	Santa Catarina
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina	Santa Catarina
IFPR	Instituto Federal do Paraná	Paraná
IFSP	Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais	Minas Gerais
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Minas Gerais
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Minas Gerais
IFSULDEMINAS	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Minas Gerais
IF SUDESTE MG	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Minas Gerais
IFF	Instituto Federal Fluminense	Rio de Janeiro
IFRJ	Instituto Federal	Rio de Janeiro
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo	Espírito Santo
IFB	Instituto Federal de Brasília	Distrito Federal
IFMS	Instituto Federal do Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal do Mato Grosso	Mato Grosso
IFG	Instituto Federal de Goiás	Goiás
IFGoiano	Instituto Federal Goiano	Goiás

Quadro 1: Relação dos Institutos Federais do Brasil (conclusão)

IFAL	Instituto Federal de Alagoas	Alagoas
IFBA	Instituto Federal da Bahia	Bahia
IFBaiano	Instituto Federal Baiano	Bahia
IFCE	Instituto Federal do Ceará	Ceará
IFMA	Instituto Federal do Maranhão	Maranhão
IFPB	Instituto Federal da Paraíba	Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco	Pernambuco
IF Sertão PE	Instituto Federal do Sertão do Pernambuco	Pernambuco
IFPI	Instituto Federal do Piauí	Piauí
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte
IFS	Instituto Federal de Sergipe	Sergipe
IFAC	Instituto Federal do Acre	Acre
IFAM	Instituto Federal do Amazonas	Amazonas
IFAP	Instituto Federal do Amapá	Amapá
IFPA	Instituto Federal do Pará	Pará
IFRO	Instituto Federal de Rondônia	Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Roraima	Roraima
IFTO	Instituto Federal do Tocantins	Tocantins

Fonte: Brasil (2009)

Os Institutos Federais nasceram do ideal e da necessidade de se atender crescente demanda por qualificação profissional e também fazer com que a Educação Profissional pudesse alcançar os lugares mais remotos da nação. Seus câmpus estão instalados em cidades com algum potencial econômico, as quais, até então, careciam da presença estatal em seus limites locais e regionais (BRASIL, 2009).

Conforme a Lei nº 11.892/08, os IF possuem a seguinte característica:

Art. 2º - Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos

técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, p. 1).

Como é possível observar, essa instituição tem uma característica muito peculiar, pois, entre as suas atribuições, é a única que oferece, em um mesmo local, cursos que abrangem a educação básica, por meio do EMI, licenciaturas, bacharelados, Educação de Jovens e Adultos e pós-graduação, tanto *lato* quanto *stricto sensu*, oportunizando aos alunos a verticalização de seus estudos (BRASIL, 2009).

Ainda em concordância com a normativa, para fins de regulamentação dos cursos superiores oferecidos pelos Institutos, estes são equiparados a Universidades. O Artigo sétimo apresenta os objetivos dos Institutos Federais, dentre os quais a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados que atendam aos concluintes do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2008).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, prevista na Lei, permite aos IF manterem inúmeros projetos que atuam diretamente nas comunidades onde estão localizados, satisfazendo dessa maneira o caráter regional de suas ações, mas não se limitando a tal condição, dado que as instituições mantêm convênios com universidades nacionais e internacionais, além de centros de pesquisa, brasileiros e estrangeiros, proporcionando a troca de experiências e a geração de conhecimento (BRASIL, 2009).

4.2.4 O Instituto Federal de São Paulo

A Rede Federal de Educação Profissional paulista inicia sua trajetória, como já descrito anteriormente, no ano de 1909, quando da criação das Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 2009). No entanto, a unidade do Estado de São Paulo da EAA passou a funcionar somente no ano seguinte, em 1910. O primeiro prédio estava localizado no bairro da Luz, na capital paulista, mais precisamente na Avenida Tiradentes, contudo, ainda naquele ano, as instalações foram transferidas para o bairro de Santa Cecília, na Rua General Júlio Marcondes Salgado, permanecendo nesse endereço por 66 anos. A Figura 2 mostra a fachada do edifício, no ano de 1910.

Figura 2: Prédio da Escola de Aprendizes Artífices na Rua Júlio Marcondes Salgado – Santa Cecília – São Paulo.



Fonte: IFSP Câmpus Avançado de Tupã.

À época, a instituição contava com 135 alunos, distribuídos em três cursos: tornearia, mecânica e eletricidade. Havia também duas oficinas, as quais ensinavam carpintaria e artes decorativas (IFSP, 2016).

Em 1965, a instituição passa a ser denominada Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP), acompanhando o modelo nacional, implementado pelo presidente Juscelino Kubitschek (IFSP, 2016).

Em 1976, devido à expansão de suas atividades e à demanda por um espaço mais amplo e adequado, a ETFSP muda-se para o atual prédio, localizado na zona norte de São Paulo, no bairro do Canindé, à Rua Pedro Vicente, onde presentemente se encontram estabelecidos a Reitoria e o câmpus São Paulo.

Em 1999, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, tem-se nova mudança de nomenclatura: a partir daquele ano, a Escola Técnica Federal de São Paulo seria denominada Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET-SP (IFSP, 2016).

No final de 2008, acontece mais uma alteração, dessa vez não apenas nominal, mas também estrutural. O CEFET-SP é extinto, dando lugar ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, o IFSP.

Nesse momento, o câmpus São Paulo, onde tudo começou, torna-se o maior da Rede, porém, não mais o único.

Atualmente, o Instituto Federal de São Paulo possui cerca de 37 mil alunos, os quais estão distribuídos em 37 câmpus, espalhados por todas as regiões do Estado. É o maior de toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (IFSP, 2016).

4.2.5 O Câmpus Catanduva

No ano de 2005, a União, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), elaborou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, com o objetivo de ampliar a presença dessas instituições em todo o território nacional. Com vistas a facilitar o planejamento e a execução das obras de construção e dos projetos de implantação das novas unidades, a referida Secretaria dividiu o programa em três fases. A primeira objetivou o atendimento aos Estados que ainda não possuíam uma unidade da Rede Federal, bem como a construção de câmpus nas periferias dos grandes centros urbanos.

A segunda fase vigorou de 2007 a 2010 e, nela, foram contemplados 150 municípios de todos os partícipes federativos. A escolha deu-se pelo potencial econômico e relevância no cenário regional (BRASIL, 2018).

A terceira fase iniciou-se em 2011 e tinha como objetivo alcançar 659 instituições em funcionamento. De acordo com informações da SETEC, em 2018, toda a RFEPT contava com 643 câmpus em atividade, número bem próximo do estimado, que só não foi atingido devido às novas políticas públicas de contingenciamento de gastos e a desidratação financeira da pasta (BRASIL, 2019).

Com o panorama traçado, há condições para se chegar ao câmpus Catanduva do IFSP. Inserido na fase II do Plano de Expansão, a unidade do Instituto Federal na Cidade Feitiço²⁵ teve, por meio da Portaria do Ministério da Educação nº 120, de janeiro de 2010, a autorização para iniciar suas atividades. As aulas propriamente ditas começaram no dia 16 do mês de agosto daquele mesmo ano, nos períodos vespertino e noturno, sendo

²⁵ Apelido dado à cidade de Catanduva, em razão de seu povo hospitaleiro e gentil.

disponibilizadas 80 vagas no Curso Técnico de Manutenção e Suporte de Informática e outras 80 no Curso de Mecatrônica, na modalidade sequencial/concomitante (IFSP/CTD, 2019).

Em 2012, o câmpus catanduvense do IFSP passou a oferecer os cursos de Licenciatura em Química e Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, no período matutino e noturno, respectivamente, ambos com 40 vagas, ampliando sua atuação no desenvolvimento regional e na formação de professores. Com essa nova opção de acesso ao nível superior, também se alargaram as oportunidades de qualificação para os moradores, não apenas da cidade como para todo o entorno (IFSP/CTD, 2019).

Em 2015, cumprindo uma de suas missões institucionais, de ampliar o ingresso à Educação Profissional, o Instituto Federal câmpus Catanduva abre o primeiro processo seletivo para os Cursos Técnicos Integrados. Fundamentados na proposta de verticalização do ensino e na vocação local, a instituição colocou à disposição da comunidade os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Química, Redes de Computadores e Mecatrônica, cada um com 40 vagas, cujo primeiro ano letivo se deu em 2016 (IFSP/CTD, 2019).

Figura 3: Fachada do IFSP - Câmpus Catanduva



Fonte: IFSP Câmpus Catanduva

4.2.6 O Ensino de Música no IFSP Câmpus Catanduva

É nesse contexto que se inicia a trajetória do ensino de música, nessa instituição. A implantação do EMI ocasionou a contratação de diversos docentes, no sentido de viabilizar o conteúdo propedêutico dos cursos recém-instalados. Frigoto (2015) destaca a importância de se operacionalizar, no EMI, práticas pedagógicas voltadas para o trabalho coletivo e que valorizem o conhecimento de todas as áreas, sem distinção ou sobreposição de uma, em detrimento da outra. Ainda na perspectiva inclusiva do Ensino Médio Integrado, Moura (2007) assinala que essa modalidade deve abranger as Ciências da Natureza, a Matemática a Filosofia, as Letras, as Artes e a Cultura.

No Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos Integrados está inserida a disciplina de Artes, com duas aulas semanais, distribuídas ao longo do primeiro e segundo ano dos cursos. A atual legislação brasileira (BRASIL, 2013) estabelece o ensino de todas as linguagens artísticas, dificultando o aprendizado sistemático e mais profundo, com a fruição adequada desta ou daquela vertente, tornando o conhecimento superficial, histórico e teórico, tolhendo uma vivência cultural potencialmente criativa e transformadora. Isto é uma realidade latente para a maioria das escolas brasileiras, contudo, o IFSP câmpus Catanduva está inserido no pequeno grupo que foge a essa regra, pelo menos no que diz respeito à música.

Nessa instituição, desde 2016, quando surgiram os Cursos Técnicos Integrados, com a conseqüente chegada do professor de Artes, a música ganha espaço no cotidiano escolar, porque o docente possui formação musical. Para Ilari (2013), a presença do professor especialista contribui substancialmente para o aprendizado da arte dos sons.

Logo no começo do segundo semestre de 2016, iniciou-se a banda de garagem, formada por alunos de todos os cursos e de diferentes anos, os quais literalmente ensaiavam na garagem do prédio, nas horas vagas, sempre supervisionados pelo educador, que também era o responsável por viabilizar a estrutura para os encontros, organizar o repertório inicial e estimulá-los a perseverar, o que, segundo Gainza (1988), são atitudes de extrema relevância na disseminação e incentivo à prática musical, no ambiente escolar.

Nos anos seguintes, já com o conceito estruturado, os alunos passaram a ter mais autonomia e foram capazes de conduzir a banda de maneira

independente, definindo desde o repertório até a indumentária a ser utilizada nas apresentações. Em 2018, a banda passa a ser denominada Os Federais. Com nova identidade e autonomia, seus integrantes começam a se apresentar em eventos internos e externos, consolidando o conhecimento adquirido nos primórdios. Ainda segundo Gainza (1988, p 5), “[...] é preciso trabalhar o aluno como uma pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica sua criatividade.” Esta visão ecoa o pensamento dos principais defensores do EMI, os quais discorrem sobre a inteireza do aluno enquanto sujeito (NOSELA, 2007).

Figura 4: Banda *Os Federais* em apresentação pública



Fonte: Acervo próprio²⁶

Ainda em 2016, por iniciativa da direção do câmpus, apoiada pelos alunos e servidores, é criado o Coral Institucional. Idealizado como um projeto de extensão, o grupamento vocal começou seus ensaios de maneira muito tímida, com apenas 10 integrantes, todos da comunidade interna, isto é, sem a presença da população da cidade no quadro de coristas. No ano seguinte, após as apresentações e divulgação para toda a cidade, principalmente pelas redes sociais, o Coral Institucional “ganhou corpo” e, logo nos primeiros ensaios, já contava com 30 cantores, de quase todos os setores do câmpus e também pessoas oriundas de diferentes regiões do município. Zander (2003, p.

²⁶ O autor detém autorização para a utilização das imagens.

28) atesta que “[...] o canto manifesta-se como uma força que conserva grupos unidos ou une outros para uma participação e vivência coletiva, tornando-se comunicação das massas.”

Em meados de maio de 2017, o grupo sentiu a necessidade de dar nome para o coro. Foram quarenta dias de expectativa, até que, depois de intensas conversas chegou-se a um veredicto: o coral seria doravante denominado *Harmonif*, fazendo uma referência a harmonia (termo musical que alude a diversos sons executados ao mesmo tempo, seguindo uma regra pré-determinada) e Instituto Federal. É indispensável dizer que o *Harmonif* se configura em um coro-escola, isto é, os participantes não apenas cantam, mas também aprendem diversas técnicas ligadas à prática vocal e à teoria musical. É um lugar onde mestres e alunos são iguais, doutores e pessoas com pouquíssima instrução compartilham da mesma experiência, em que esquerda e a direita comungam um único ideal, numa troca de saberes que raras organizações sociais são capazes de proporcionar a seus integrantes.

Sobre os ensaios de um coral, Zander (2003, p. 30) enfatiza:

O importante não é só cantar, mas o como cantar e também o porquê, pois apresentação da literatura deve sempre visar a um fim, seja ele da descoberta de novos meios de comunicação, ou de educação e formação de uma mentalidade social mais rica, fecunda pela imaginação e criatividade da arte, contribuindo para novos pontos de vista e com isto novas atitudes de vida, o que se reflete no todo da vida do ser humano.

O coral do IFSP Catanduva realiza um ensaio semanal, com duração de duas horas, tendo já se apresentado em diversos lugares e em todas as cerimônias institucionais realizadas pelo campus. A Figura 5 ilustra uma das apresentações do *Harmonif*, em um evento para toda a comunidade catanduvense.

Figura 5: Coral *Harmonif* no Encontro de Educação de Catanduva - 2018.



Fonte: Acervo próprio.

Em março de 2018, na cerimônia de inauguração do refeitório, estavam presentes algumas autoridades da Reitoria da instituição. Após o coral cantar e Os Federais tocarem, findou-se o cerimonial. Um dos membros da comitiva do reitor parabenizou os projetos envolvendo música e comentou sobre a possibilidade de doação de uma fanfarra, que estava inativa em outro câmpus. A ideia foi recebida com bastante entusiasmo e logo começaram as tratativas para a concretização do novo “equipamento musical”.

Depois de três meses resolvendo questões burocráticas, a equipe técnica da Reitoria apontou que não era viável fazer a transferência da fanfarra de uma unidade para outra e sugeriu a aquisição de uma banda marcial para Catanduva. Prontamente, a direção e o professor responsável aceitaram o encaminhamento dado e principiaram os trâmites legais e institucionais. Foram seis meses de muito trabalho. No decorrer desse tempo, observou-se que seria mais interessante a substituição da fanfarra por uma orquestra, uma vez que os valores empenhados seriam praticamente os mesmos, com a vantagem de um grupo orquestral apresentar maiores possibilidades didáticas e de repertório. Seguiram-se então todas as etapas formais para adequação e aprovação do processo licitatório, incluindo projeto técnico, cotação de preços,

preenchimento de papéis e formulários, envio de documentos e ofícios. No dia 31 de dezembro de 2018, finalmente, ocorreu a licitação, pela qual se adquiriram 30 instrumentos, além de cadernos de música, cordas, palhetas e outros insumos para a prática orquestral, incluindo um palco modular.

Vencida essa fase, no ano de 2019, principiou-se a implantação da orquestra. Os meses de janeiro e fevereiro foram de preparação e adequação de espaço para receber os equipamentos e de planejamento do projeto pedagógico, uma vez que se optou pelo formato de orquestra-escola.

Março e abril destinaram-se à divulgação do processo seletivo para a formação das classes da Orquestra Sinfônica Comunitária do IFSP – OSCIF.

Em maio, com todas as atividades prévias finalizadas, tiveram início as aulas da orquestra-escola. Os professores voluntários se dispuseram a ensinar flauta, saxofone e violino. A turma de saxofone, comandada por um aluno do Ensino Médio Integrado, conta com sete participantes. Os violinos estão sob a responsabilidade de um docente da área técnica do câmpus, em uma turma possui 11 discentes. As aulas de flauta foram conduzidas por outro estudante do Ensino Médio Integrado; nela estão matriculados quatro adolescentes.

No segundo semestre, com a repercussão do projeto em toda a cidade, novos músicos se dispuseram a trabalhar como voluntários, o que possibilitou a abertura de mais três turmas, uma de trompete/trombone, com seis inscritos, uma de clarinete, também com seis estudantes, e outra de violino/violoncelo, com 13 alunos. Nessas novas classes, os professores são todos de fora da instituição, corrobora o que enfatiza Grubisik (2012, p. 32), ao asseverar que “[a] educação musical, nos denominados projetos sociais que envolvem o ensino em orquestras, tem sido uma alternativa de acesso democrático para a formação musical e sociocultural de crianças e jovens que não podem pagar um ensino particular”.

Atualmente, a OSCIF conta com 37 musicistas, entre alunos do IFSP e membros da comunidade externa, e oito profissionais voluntários. Projetos “[...] socioeducativos de música fazem parte de um movimento de educação musical no Brasil e no mundo que vê na música uma ferramenta de inserção social e ao mesmo tempo um meio de desenvolvimento pessoal.” (GRUBISIK, 2012, p. 34). Paralelamente ao estabelecimento da Orquestra Comunitária, o professor

de Artes desenvolve, nas aulas regulares para as turmas do EMI, o projeto “Proficiência em música”, o qual, por meio de atividades e conteúdos musicais, regulares e constantes, visa a apresentar a arte dos sons para todos os discentes do câmpus. Nessa proposta, os alunos têm a possibilidade de conhecer o universo musical, no que diz respeito à escrita, à percepção, aos gêneros musicais, às formas de agrupamento (corais, orquestras, quartetos etc.), ampliando suas relações culturais e descobrindo habilidades que, de outra forma, talvez jamais fossem exploradas.

Decorridos três anos da implantação do Ensino Médio Integrado no IFSP câmpus Catanduva, a instituição desfruta de um cenário privilegiado, no que tange à arte dos sons. Todos os alunos do EMI têm acesso ao ensino de música em sala de aula e podem contar com espaços coletivos para a prática musical, como a orquestra, o coral e a banda Os Federais, que também são grupos abertos aos demais estudantes da instituição e ao público em geral. O câmpus Catanduva é hoje um polo irradiador de “ondas sonoras” para toda a comunidade.

4.3. O NAPNE E O ATENDIMENTO AOS SUPERDOTADOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

[...] as pessoas com necessidades educacionais especiais precisam de políticas públicas consequentes, intersetoriais e articuladas, que contemplem as diversas dimensões da vida humana. Portanto, não é somente uma questão de assistência social, é uma questão de educação, saúde, cultura, trabalho, acessibilidade, etc.; enfim, é uma questão de cidadania e de direitos humanos. (ANJOS, 2006, p. 18).

Neste tópico, abordar-se-á o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – o NAPNE, que é o instrumento de fomento das ações de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em breves palavras, serão explicitadas a história e as atribuições desse núcleo em prol dos estudantes que constituem o seu público-alvo. Ressaltam Silva, Pereira e Ribeiro (2020, p. 261):

Os NAPNEs têm o objetivo de auxiliar os discentes para uma permanência com uma formação digna e de qualidade e saída com êxito, preparados para continuar estudando no Ensino Superior e/ou estar incluso no mundo do trabalho por sua capacitação profissional.

A história do NAPNE começou em 1999, quando a Secretaria de Educação Especial (SEESP) deu início a um levantamento, cuja finalidade era averiguar quais instituições ligadas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a qual, naquele ano, possuía 135 unidades em todo o país, mantinham projetos de educação profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). Os trabalhos apontaram que havia 267 alunos com algum tipo de NEE matriculados na Rede Federal, sendo “[...] 153 alunos nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos Centros Federais de Educação Tecnológica.” (ANJOS, 2006, p. 39).

Os dados e as informações obtidas com esse levantamento convergiram para a instauração da

[...] primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva, o então Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento). (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013, p. 16).

O programa, que apresentava como objetivo promover a inserção e a permanência de alunos com algum tipo de necessidade educacional específica no mundo do trabalho, através das escolas profissionalizantes da rede federal, e foi desenvolvido pela antiga SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica), atual SETEC, em parceria com a SEESP, contou com a colaboração de outras entidades educacionais e filantrópicas. O cronograma do Programa TEC NEP teve sua estrutura dividida em quatro etapas, chamadas de Momentos, os quais previam, em cada fase, um conjunto de ações.

Nesse contexto, inserido no Momento 1 (mobilização e sensibilização), que vigorou de 2000 a 2003, surgiu a ideia do NAPNE dentro do Programa, porém, apenas no Momento 2 (2003 a 2006) é que realmente os Núcleos de Atendimento saíram do papel e se tornaram realidade, nas instituições federais.

O Momento 3, que se estendeu de 2006 a 2009, teve como característica a formação de recursos humanos, didáticos e de tecnologia para a assistência dos alunos com necessidades específicas. Foram desenvolvidos diversos cursos de capacitação, com a finalidade de se preparar educadores e demais agentes educacionais para que estes pudessem intervir de maneira

condizente com a realidade e a especificidade de seus alunos (SILVA; PEREIRA; RIBEIRO, 2020).

O Momento 4, o qual seria destinado à formação de recursos humanos especializados e à estruturação de espaços e equipamentos adequados ao AEE, não foi efetivado.

Atualmente, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas estão presentes em todos os Institutos Federais do país e constituem a mais importante ferramenta institucional de promoção do AEE, visto que eles têm como prerrogativa atender estudantes com todos os tipos de deficiência, além dos superdotados e daqueles com Transtornos Globais do Desenvolvimento (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA. 2013). A composição dos NAPNE, assim como seu modelo de atuação, pode variar de acordo com a estrutura de cada câmpus. Segundo Anjos (2006), Nascimento, Florindo e Silva (2013) e Silva, Pereira e Ribeiro (2020), são atribuições do NAPNE:

- Garantir a permanência e o êxito dos estudantes com NEE
- Atuar em conjunto com a Instituição e a comunidade, para eliminação ou diminuição de barreiras que prejudiquem a qualidade de vida escolar do discente
- Promover ações que estimulem a inclusão e a conscientização dos servidores quanto ao AEE
- Articular os diversos setores da instituição, para a promoção de atividades relativas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas
- Criar na instituição a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade
- Oferecer apoio didático e pedagógico aos alunos com NEE e aos seus professores

Quanto à superdotação, alvo deste trabalho, apesar de esta estar prevista nas normativas de atendimento do NAPNE, o que se pode averiguar na realidade é que pouquíssimas instituições abordam o tema, em seus núcleos. Uma das razões para tal fenômeno é o baixo conhecimento desse campo, por parte não apenas de professores, como

também de coordenadores, gestores e demais agentes da educação, inclusive os profissionais que compõem o NAPNE. Um levantamento feito por este autor, nos sítios eletrônicos das reitorias dos Institutos Federais, demonstrou que, a despeito de os Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas existirem nas 37 unidades, muitos ainda carecem de regulamentação e são raros aqueles que trazem em seu cerne, de alguma forma, ações pertinentes à superdotação. O Quadro 2 resume as informações a respeito do atendimento aos superdotados nos NAPNE dos IF.

Quadro 2: Institutos Federais e as ações desenvolvidas pelos NAPNE no atendimento aos superdotados (Continua)

SIGLA	NAPNE POSSUI REGULAMENTAÇÃO	AÇÕES PARA O ATENDIMENTO DOS SUPERDOTADOS NOS NAPNE
IFC	Sim, estabelecida em normativa.	Não menciona
IFSC	Sim, estabelecida em normativa.	Não menciona
IFPR	Regulamento em construção	Não menciona
IFSUL	Não consta no sítio eletrônico	Não menciona
IFRS	Não consta no sítio eletrônico a regulamentação, contudo, há uma breve descrição.	Não menciona
IFFar	Não consta no sítio eletrônico	Não menciona
IFSP	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona
IFMG	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona
IFES	Não consta no sítio eletrônico	Não menciona

Quadro 2: Institutos Federais e as ações desenvolvidas pelos NAPNE no atendimento aos superdotados (continuação)

IFTM	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona
IFNMG	Sim, estabelecida em normativa	Realização de cursos de capacitação e palestras
IFSUDESTEDEMINAS	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona
IFRJ	Não consta no sítio eletrônico	Não menciona
IFF	Não consta no sítio eletrônico	Não menciona
IFSULDEMINAS	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona
IFB	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona
IFMT	Não consta no sítio eletrônico	Não menciona
IFMS	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona
IFG	Sim, estabelecida em normativa	Realização de cursos de capacitação e palestras
IFGOIANO	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona.
IFAL	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona
IFBA	Sim, estabelecida em normativa	Realização de cursos de capacitação e palestras
IFBAIANO	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona
IFCE	Sim, estabelecida em normativa	Realização de cursos de capacitação e palestras
IFMA	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona
IFPB	Sim, estabelecida em normativa	Realização de cursos de capacitação e palestras
IFPE	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona

Quadro 2: Institutos Federais e as ações desenvolvidas pelos NAPNE no atendimento aos superdotados (conclusão)

IFSERTÃOPE	Sim, estabelecida em normativa	Realização de cursos de capacitação e palestras
IFPI	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona
IFRN	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona
IFS	Sim, estabelecida em normativa	Realização de cursos de capacitação e palestras
IFAC	Não consta no sítio eletrônico	Não menciona
IFAP	Sim, estabelecida em normativa	Realização de cursos de capacitação e palestras
IFAM	Sim, estabelecida em normativa	Realização de cursos de capacitação e palestras
IFPA	Sim, estabelecida em normativa	Não menciona
IFRO	Sim, estabelecida em normativa	Realização de cursos de capacitação e palestras
IFRR	Sim, estabelecida em normativa	Realização de cursos de capacitação e palestras
IFTO	Sim, estabelecida em normativa	Realização de cursos de capacitação e palestras

Fonte: Elaborado pelo autor.

As informações obtidas dão conta de que a maioria dos Institutos Federais (29 deles) já regulamentou os seus NAPNE. Contudo, dada a autonomia desses núcleos, eles ainda carecem de uma padronização quanto à sua hierarquia, ou seja, em algumas instituições, eles estão atrelados ao setor de ensino, em outras, as ações de extensão ou coordenadorias sociopedagógicas, dificultando o acesso às informações e iniciativas desse importante órgão e gerando conflitos em sua implementação e atuação.

Atinente ao atendimento aos superdotados, das 37 instituições pesquisadas, apenas 12 relataram em seus endereços eletrônicos algum tipo de ação relacionada à temática, todas elas voltadas à capacitação docente. Em nenhum dos sítios eletrônicos foi possível averiguar a descrição, na realidade,

nem sequer a menção de alguma proposta de assistência endereçada aos alunos com capacidades acima da média de seus pares.

4.4 A SUPERDOTAÇÃO MUSICAL NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES VOLUNTÁRIOS DA ORQUESTRA SINFÔNICA COMUNITÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO – CÂMPUS CATANDUVA.

Todo esse arcabouço teórico, resgatando dos primórdios do IFSP até o câmpus Catanduva, além da questão do AEE realizado via NAPNE, tem como objetivo fundamentar e contextualizar as ações de ensino desenvolvidas junto ao EMI e ao projeto de extensão que abrange a OSCIF. Portanto, para se fazer compreensível como uma iniciativa cultural está inserida em uma escola de ensino técnico profissionalizante, foi necessário entender a estrutura organizacional e didática da instituição, por isso se fez esse resgate histórico. Atinar sobre a função do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas também fora primordial, dado que o intuito deste artigo é justamente verificar a possível existência de alunos musicalmente superdotados, no âmbito da Orquestra Sinfônica Comunitária do IFSP.

Para alcançar tal objetivo, este compêndio, além de toda a parte bibliográfica, apresenta o resultado de uma entrevista semiestruturada, com questões abertas, elaboradas em consonância com o referencial teórico que fundamenta a superdotação (geral e musical), a qual foi realizada com um grupo de professores da OSCIF. Assinala Miguel (2010, p. 3):

A entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em seus mais diversos usos das Ciências Humanas, constitui-se sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano.

Atualmente, a orquestra conta com oito profissionais, que, de forma altruísta, dedicam parte do seu tempo para ensinar a arte dos sons a todos quantos se aproximam do projeto; entretanto, apenas cinco docentes participaram da entrevista, haja vista que um dos educadores atua somente como arranjador e os outros dois, no momento da coleta dos depoimentos, estavam sem turmas, fato que ocorreu pela desistência dos alunos, em

decorrência da pandemia de COVID-19. Dos cinco docentes que responderam às perguntas, três possuem nível superior completo, um tem nível superior incompleto e outro é Técnico em Mecatrônica. De todos eles, apenas um tem graduação em música; os demais são formados em áreas distintas. Eles ministram aulas de violino, violoncelo, trompete, saxofone, flauta e clarinete.

Visando à maior comodidade aos participantes, estes puderam escolher o local e o horário em que gostariam de ser ouvidos, bem como a forma como se daria o processo – presencial ou à distância, levando-se em consideração a influência da pandemia de COVID-19. Nesse cenário, três docentes optaram por serem ouvidos presencialmente e dois solicitaram que a oitiva fosse feita de maneira virtual. Momentos antes do início do encontro, os educadores foram informados dos objetivos da pesquisa, da garantia de sigilo da sua identificação e sobre a possibilidade, sem qualquer prejuízo, quanto ao declínio em participar do estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue em duas vias e assinado instantes antes do princípio das atividades, para os presentes, e enviado por *e-mail* aos que se definiram pela participação via internet.

As entrevistas foram gravadas em áudio, utilizando-se um aplicativo com essa finalidade, em um telefone celular; posteriormente, foram transcritas na íntegra.

O roteiro foi elaborado contendo 20 questões, as quais versavam sobre dados pessoais dos entrevistados (endereço, sexo, idade, formação acadêmica e profissional), interrogações acerca do voluntariado, da atuação junto ao mercado de trabalho e das influências musicais. Contudo, apenas cinco perguntas foram alvo de análise, neste estudo. O recorte se deu em razão de estas serem mais apropriadas para se alcançar o objetivo proposto, que era o de investigar a percepção dos professores quanto à superdotação musical. Logo, optou-se pelas interrogações que abordavam o conhecimento prévio sobre a superdotação, como a superdotação musical pode ser adquirida e quais os meios para isso e como os docentes identificam os alunos com habilidades musicais acima da média de seus pares.

Para efetuar a análise das entrevistas, adotou-se o Método do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, que pode ser empregado tanto em pesquisas

qualitativas como quantitativas. Segundo Lefevre e Lefevre (2014, p. 504), os Discursos do Sujeito Coletivo

[...] são opiniões individuais que, ao passarem pelo crivo analítico do pesquisador - o que exige o uso das operações de abstração e conceituação - são transformadas em produtos cientificamente tratados, mantendo, porém, as características espontâneas e reconhecíveis como tal, da fala cotidiana.

A técnica que fundamenta o DSC consiste em

[...] selecionar, de cada resposta individual a uma questão, as *Expressões-Chave*, que são trechos mais significativos destas respostas. A essas Expressões Chaves correspondem *Ideias Centrais* que são a síntese do conteúdo discursivo manifestado nas Expressões Chave. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2002, grifo nosso).

Quando o pesquisador finaliza essas duas etapas, ele finalmente está apto a elaborar o Discurso do Sujeito Coletivo, que tem como finalidade “[...] produzir, no receptor, o efeito de uma opinião coletiva, expressando-se, diretamente, como fato empírico, pela ‘boca’ de um único sujeito de discurso.” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, p. 517).

4.5 AS ENTREVISTAS

Doravante, seguem as análises das entrevistas, que, por meio do DSC, revelaram qual a percepção que os docentes da OSCIF possuem a respeito da superdotação musical. Em uma sequência de cinco quadros, foram inseridas as questões feitas aos educadores, as expressões-chave, as ideias centrais e o Discurso do Sujeito Coletivo obtido a partir das respostas dadas pelos participantes. Depois de cada quadro, tem-se uma breve discussão.

Quadro 3: Você já ouviu falar dos termos “altas habilidades” ou “superdotação”? Se sim, onde? O que você sabe sobre esse assunto? (continua)

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO
<p>Professor 1: [...] <u>são pessoas que</u> nasceram com um algo, digamos assim, <u>têm uma habilidade que se destaca dos outros demais</u> [...] podemos dizer que ele tem na área da música ouvido absoluto [...] <u>Ele nasceu com a facilidade de entender as coisas rápido,</u> diferenciando dos outros demais essa facilidade [...] eu <u>pesquisava muito sobre esses assuntos através do YouTube,</u> sabe, por curiosidade</p>	<p>(ideia 1) são pessoas que [...] têm uma habilidade que se destaca dos outros demais</p> <p>(ideia 2) Ele nasceu com a facilidade de entender as coisas rápido</p> <p>(ideia 3) pesquisava muito sobre estes assuntos através do YouTube</p>	<p>Altas Habilidades [não], mas superdotação [sim]. De maneira informal, na igreja, através do Youtube, na internet [vendo] uma criança de 4 anos solando uma peça de Haydn, nada em um artigo científico. Superdotação musical é a parte do dom, que é uma dotação. A superdotação se configura como uma habilidade natural de aprendizagem de diversos ou determinados assuntos. São pessoas que têm uma habilidade, que se destacam dos outros demais. [O aluno] nasceu com a facilidade de entender as coisas rápido, ele vai aprender de forma mais fácil, consegue se apropriar de determinado conhecimento muito mais rapidamente do que um aluno sem a superdotação.</p>

Quadro 3: Você já ouviu falar dos termos “altas habilidades” ou “superdotação”? Se sim, onde? O que você sabe sobre esse assunto? (continuação)

<p>Professor 2: especificamente <u>altas habilidades eu nunca ouvi</u>, pelo menos não me recordo de ter ouvido o termo, né, <u>superdotação eu já ouvi [...] de maneira informal, né, nada em um artigo científico [...] eu entendo que superdotação se configura como uma habilidade natural de aprendizagem de diversos ou determinados assuntos [...] um aluno que tenha superdotação consegue se apropriar de determinado conhecimento muito mais rapidamente do que um aluno sem a superdotação</u></p>	<p>(ideia 1) altas habilidades eu nunca ouvi [...] superdotação eu já ouvi</p> <p>(ideia 2) de maneira informal, né, nada em um artigo científico</p> <p>(ideia 3) superdotação se configura como uma habilidade natural de aprendizagem de diversos ou determinados assuntos</p> <p>(ideia 4) consegue se apropriar de determinado conhecimento muito mais rapidamente do que um aluno sem a superdotação</p>	
--	--	--

Quadro 3: Você já ouviu falar dos termos “altas habilidades” ou “superdotação”? Se sim, onde? O que você sabe sobre esse assunto? (conclusão)

<p>Professor 3: <u>eu nunca ouvi falar sobre estes termos</u></p>	<p>(ideia 1) eu nunca ouvi falar sobre estes termos</p>	
<p>Professor 4: eu já ouvi [...] a primeira vez que vi uma pessoa superdotada <u>foi uma criança de 4 anos solar uma partitura de Haydn, na internet</u>, coisa fenomenal, né? Uma criança de 4 anos comum, brinca de carrinho, né? [...] O que eu aprendi a respeito de <u>superdotação musical é</u> o que eu acredito muito sobre a <u>parte do dom</u>, que todo mundo fala: que se nascer com o dom da música, você aprende mais rápido, sim, eu acredito muito nisso [...] <u>ela vai aprender de forma mais fácil</u>, com uma certa vantagem a mais a uma pessoa que não tem a mente aberta</p>	<p>(ideia 1) foi uma criança de 4 anos solar uma partitura de Haydn, na internet. (ideia 2) superdotação musical é o que eu acredito muito sobre a parte do dom (ideia 3) ela vai aprender de forma mais fácil</p>	
<p>Professor 5: <u>ouvi na igreja é até curioso porque na igreja a gente fala de Dom</u> [...] <u>a gente vê que é uma dotação muito rápida</u> [...] então, isso até se aplica um pouco em mim [...] eu comecei a tocar sem teoria [...] ele falou: “Ó Fernando, você tem uma dotação um pouco diferente, né, você é um pouco diferente dos outros alunos”</p>	<p>(ideia 1) ouvi na igreja (ideia 2) a gente vê que é uma dotação muito rápida (ideia 3) [...] é um pouco diferente dos outros alunos</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A frase “Altas habilidades nunca ouvi falar, superdotação já ouvi”, inserida no discurso do Professor 2 (Quadro 3), evidencia, na prática, a histórica dificuldade em se nomear as pessoas com uma (ou mais) habilidades acima da média de seus pares. Esse entrave glossarial não é uma exclusividade brasileira, dado que, até mesmo na literatura internacional, se encontram divergências quanto à classificação desses indivíduos, o que, entre outras coisas tem ocasionado a demora ou mesmo a inexistência de uma correta identificação desses estudantes e, como consequência, o não atendimento deles por parte dos órgãos competentes (PEREZ; FREITAS, 2009).

Também é possível constatar que, mesmo com quatro professores possuindo nível superior completo ou incompleto, nenhum deles mencionou a graduação, quando questionados sobre onde ouviram falar de AH/SD. Tal informação corrobora o que Oliveira, Rodrigues e Capellini (2020) afirmam a respeito das altas habilidades, no contexto das licenciaturas e bacharelados: que estas deveriam dar maior atenção às AH/SD, não apenas como conteúdo teórico, mas como uma ferramenta para identificação e atendimento de possíveis talentos.

Com relação àquilo que os docentes consideram com sendo altas habilidades/superdotação, chamou a atenção a utilização de termos como “dom”, “habilidade natural”, “nasceu com a facilidade”. Tais expressões, de modo geral, refletem o pensamento comum a respeito da inteligência acima dos padrões típicos. No meio científico, ainda existem muitas contradições sobre o inatismo, com correntes teóricas que o defendem, como uma das possibilidades para explicar o domínio muito elevado de certos conhecimentos por parte de crianças e adolescentes, bem como pesquisadores que refutam essa hipótese, alegando que outros fatores são os reais desencadeadores da superdotação (HERENCIO; WOLFFENBUTTEL, 2017).

O Quadro 4 reúne as expressões-chave e ideias centrais obtidas por meio das respostas dos professores da OSCIF, frente ao questionamento a respeito da aquisição da superdotação musical.

Quadro 4: Em sua opinião, a superdotação musical pode ser adquirida (com treino) ou ela ocorre apenas para os já nascidos com essa pré-disposição? (continua)

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO
<p>Professor 1: <u>na minha opinião, existem pessoas que já nasceram com superdotação, não tem como a pessoa adquirir superdotação [...] se a pessoa que nasceu com superdotação não se esforçar, a pessoa que se esforça pode superar ela [...]</u> <u>A pessoa que nasce com certeza tem a sua facilidade de tocar bem, mas, na minha opinião, nada supera o esforço [...]</u></p>	<p>(ideia 1) existem pessoas que já nasceram com superdotação</p> <p>(ideia 2) A pessoa que nasce com certeza tem a sua facilidade de tocar bem</p> <p>(ideia 3) nada supera o esforço</p>	<p>A maior probabilidade seja de que existem pessoas que já nasceram com superdotação. O treino [nem sempre] leva à perfeição. A pessoa que nasce [com o dom] com certeza tem a sua facilidade de tocar bem, parece que ela já nasce para aquilo, é fenomenal, fora da caixinha. Quando você vê aquela pessoa que tem o dom natural, parece que ela é flexível junto com o instrumento. A gente vê que tem uma diferença. [Mas pode ser] as duas coisas. A superdotação pode ser adquirida com os estímulos certos, resultando em uma possível dotação musical. [Porém], se aquela pessoa que não tem facilidade no meio musical estudar todo dia, essa pessoa tende a crescer mais do que aquela pessoa que tem o dom, [mas] tem que treinar bastante. [Precisa] ter força de vontade. De forma alguma somente a pessoa superdotada que vai ser um ótimo violinista, [porque] não adianta a pessoa ter aquele dom, se ela não exercer aquele dom.</p>

Quadro 4: Em sua opinião, a superdotação musical pode ser adquirida (com treino) ou ela ocorre apenas para os já nascidos com essa pré-disposição? (continuação)

<p>Professor 2: <u>eu acredito que a superdotação pode ser adquirida, né, apesar de eu tenho para mim que talvez seja muito raro isso acontecer [...] acho que com os estímulos certos [...] partes do cérebro podem ser mais desenvolvidas ao longo da vida e isso resulta em uma [...] possível dotação musical [...] ou um caminho propício para que se atinja a superdotação musical [...] mas acho que essa talvez seja uma chance muito remota, nunca li nada a respeito e talvez a maior probabilidade seja de que a pessoa nasça, né, com essa superdotação</u></p>	<p>(ideia 1) eu acredito que a superdotação pode ser adquirida</p> <p>(ideia 2) acho que com os estímulos certos [...] resulta em uma possível dotação musical</p> <p>(ideia 3) a maior probabilidade seja de que a pessoa nasça, né, com essa superdotação</p>	
<p>Professor 3: <u>eu acho que é as duas coisas, porque tem pessoas que nascem com o dom e elas têm uma facilidade assim, algumas coisas podem facilitar elas terem esse entendimento melhor, outras não [...] Então, essa que não tem costume [...] que podem casar com a música, ela tem que treinar, tem que treinar bastante [...] não adianta a pessoa ter aquele dom, mas, se ela não exercer aquele dom, ela nunca vai progredir, e se aquela pessoa que não tem facilidade no meio musical estudar todo dia e fazer os exercícios, como pede, essa pessoa tende a crescer mais</u></p>	<p>(ideia 1) [...] é as duas coisas(ideia 2) [...] tem que treinar, tem que treinar bastante</p> <p>(ideia 3) não adianta a pessoa ter aquele dom [...] se ela não exercer aquele dom</p> <p>(ideia 4) se aquela pessoa que não tem facilidade no meio musical estudar todo dia [...], essa pessoa tende a crescer mais do que aquela pessoa que tem o dom</p>	

Quadro 4: Em sua opinião, a superdotação musical pode ser adquirida (com treino) ou ela ocorre apenas para os já nascidos com essa pré-disposição? (conclusão)

<p>Professor 4: na minha opinião, <u>de forma alguma somente a pessoa superdotada que vai ser um ótimo violinista</u> [...] todos nós somos capazes! Eu sempre falo dessa forma. Mas tem uns que <u>são fenomenais, fora da caixinha</u> [...] <u>basta nós termos força de vontade</u> não temos que ser superdotados.</p>	<p>(ideia 1) de forma alguma somente a pessoa superdotada que vai ser um ótimo violinista</p> <p>(ideia 2) são fenomenais, fora da caixinha</p> <p>(ideia 3) basta nós termos força de vontade</p>	
<p>Professor 5: [...] a gente tem aquela frase que <u>“o treino leva à perfeição”, eu não acredito muito nesse termo</u>, né, o treino ele te leva a uma capacitação maior, mas eu vejo muito assim que a pessoa, que ela tem uma dotação, ela já nasce, <u>parece que ela já nasce para aquilo</u> [...] A gente percebe, pelo menos assim, na minha opinião, a pessoa que tem o treino, ela parece que ela é mais dura no instrumento, ela não tem aquela flexibilidade, e você, <u>quando você vê aquela pessoa que tem o dom natural</u>, aquele dote, a pessoa <u>parece que ela é flexível junto com o instrumento</u> [...] eu não acredito que o treino pode levar a uma dotação superior como aquele que já nasce com isso [...] A gente vê que tem uma diferença entre os dois.</p>	<p>(ideia 1) [...] “o treino leva à perfeição”, eu não acredito muito nesse termo</p> <p>(ideia 2) [...] parece que ela já nasce para aquilo</p> <p>(ideia 3) quando você vê aquela pessoa que tem o dom natural [...], parece que ela é flexível junto com o instrumento</p> <p>(ideia 4) A gente vê que tem uma diferença.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar o DSC, constatam-se duas perspectivas ao questionamento: superdotação musical, treino ou pré-disposição? A primeira refere-se ao dom como sendo o *mot* gerador da superdotação na arte sonora. Esse ponto de vista fica claro em alguns trechos, como: “[...] parece que ela já nasce para aquilo, são fenomenais, fora da caixinha” ou “[...] aquela pessoa que tem o dom natural [...]”. Seashore (1919, *apud* HERENCIO; WOLFFENBUTTEL, 2017, p. 173) já afirmava, no início do século XX, que o dom da música era inato e multiforme. “A concepção de talento musical como um dom especial, inato e que pode ser mensurado é bastante antiga.”

A segunda perspectiva defendida por parte dos docentes é a de que o esforço e o treino constante e intenso também podem levar o estudante a um nível elevado de *performance*. Na frase a seguir, extraída do DSC (Quadro 4), tem-se uma amostra desse raciocínio: “[...] se aquela pessoa que não tem facilidade no meio musical estudar todo dia, essa pessoa tende a crescer mais do que aquela pessoa que tem o dom [...]”. Esse tipo de pensamento, mais técnico, encontra coro nos estudos de Suzuki, um importante educador musical japonês que defendia ferozmente que

[...] todas as crianças que são educadas com perícia e compreensão atingem um alto grau de conhecimento, mas essa educação deve começar no dia do nascimento. Aqui está, na minha opinião, a chave do desenvolvimento integral das potencialidades humanas. (SUZUKI, 1994, p. 12).

A dialética dom versus esforço/treino é antiga entre os músicos e essa celeuma parece estar longe de acabar. No caso dos professores da OSCIF, mesmo aqueles que são adeptos à teoria do esforço como promotor da superdotação, não excluem o dom como outra concepção para a desenvoltura musical, ou seja, admitem a possibilidade de a superdotação musical estar ligada tanto ao dom quanto ao treino. No tocante à origem da superdotação musical, foram apresentadas aos professores cinco prováveis “fontes de explicação” para o desenvolvimento na arte sonora. Os dados demonstram (Quadro 5) que não há uma unanimidade entre os educadores.

Quadro 5: Em sua opinião, tocar bem um instrumento seria: dom? Genética? Esforço pessoal? Fruto do meio? Estimulação de pais, amigos, irmãos, entre outros? (continua)

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO
<p>Professor 1: <u>mesmo tendo o estímulo dos pais e mesmo não tendo, nascendo com superdotação ou nascendo com talento, eu acredito que o esforço supera todas essas alternativas</u> <u>O esforço supera o dom, se o dom não tiver proveito, mas, sim, acredito que ele venha através do esforço, o tocar bem</u></p>	<p>(ideia 1) mesmo tendo o estímulo dos pais e mesmo não tendo, nascendo com superdotação ou nascendo com talento, eu acredito que o esforço supera todas essas alternativas (ideia 2) O esforço supera o dom (ideia 3) acredito que ele venha através do esforço, o tocar bem</p>	<p>São todos os tópicos. Na verdade, uma coisa vai levando a outra. É possível que um músico traga algum código nos genes, que possibilitem que ele toque bem. [É provável] que haja pessoas que possam ter um dom nato. A família pode, sim, influenciar, o meio influencia [o desenvolvimento musical]. Uma criança aos 6 anos, se ela não tiver um incentivo não vai adiantar. Os pais têm que estar presente. [Mas] tocar bem um instrumento [também] seria um esforço por parte da pessoa. O esforço é um grande responsável, ele está envolvido com as características neuromotoras que vai criar os caminhos para que a pessoa fique cada vez mais ágil no instrumento. Mesmo tendo o estímulo dos pais e mesmo não tendo, nascendo com superdotação ou nascendo com talento, o esforço supera todas essas alternativas. O esforço supera o dom. [Há que se considerar ainda] o sentimento. O sentimento musical faz a diferença, independente se você tiver aptidão ou for de nascimento. O sentimento faz com que a pessoa toque bem, independente se for pela prática [ou] se for pelo dom natural.</p>

Quadro 5: Em sua opinião, tocar bem um instrumento seria: dom? Genética? Esforço pessoal? Fruto do meio? Estimulação de pais, amigos, irmãos, entre outros? (continuação)

<p>Professor 2: <u>eu acho que são todos os tópicos [...]</u> e, para cada músico, um desses fatores pode se sobressair mais do que os outros [...] falando em Dom, né, <u>eu acredito que haja pessoas que possam ter um dom nato [...]</u> A <u>genética</u>, eu acredito, sim, por exemplo, se nós tivermos uma geração de músicos isso fica impresso no DNA, então, <u>é possível que um músico traga assim algum código, né, nos genes, que possibilite que ele toque bem [...]</u> O <u>esforço</u> sem dúvidas ele <u>é um grande responsável [...]</u> <u>ele tá envolvido com as características neuromotoras,</u> né, aí promove a neuroplasticidade [...] <u>que vai criar os caminhos para que a pessoa fique cada vez mais ágil no instrumento [...]</u> O <u>meio influencia [...]</u> <u>eu cresci em um meio de orquestra</u> mais clássica e foi <u>para o lado do violino [...]</u> algum amigo meu que cresceu no meio do samba vai para o lado do samba [...]</p>	<p>(ideia 1) são todos os tópicos (ideia 2) eu acredito que haja pessoas que possam ter um dom nato (ideia 3) A genética [...] é possível que um músico traga assim algum código, né, nos genes, que possibilitem que ele toque bem (ideia 4) O esforço [...] é um grande responsável [...] ele tá envolvido com as características neuromotoras [...] que vai criar os caminhos para que a pessoa fique cada vez mais ágil no instrumento (ideia 5) O meio influencia [...] eu cresci em um meio de orquestra [...] para o lado do violino [...] amigo meu que cresceu no meio do samba vai para o lado do samba</p>	
--	---	--

Quadro 5: Em sua opinião, tocar bem um instrumento seria: dom? Genética? Esforço pessoal? Fruto do meio? Estimulação de pais, amigos, irmãos, entre outros? (continuação)

<p>Professor 3: <u>tocar bem um instrumento seria um esforço por parte da pessoa [...]</u> <u>eu acho que a família pode, sim, influenciar [...]</u> desde pequenininho ouço minha mãe cantar [...] <u>isso com certeza me levou para a música [...]</u> <u>Lá na igreja também, eu via os irmãos tocando [...]</u> <u>é um meio em que convivo bastante</u></p>	<p>(ideia 1) tocar bem um instrumento seria um esforço por parte da pessoa (ideia 2) eu acho que a família pode, sim, influenciar (ideia 3) Lá na igreja também, eu via os irmãos tocando [...]</p> <p>é um meio em que convivo bastante</p>	
<p>Professor 4: <u>na verdade, uma coisa vai levando a outra [...]</u> <u>uma criança que aprende aos 6 anos, se ela não tiver um incentivo, também não vai adiantar [...]</u> <u>Se uma pessoa tiver 13, 14 anos, já tem uma ideia formada, aí, sim, eu só vou dizer que é mais treino, habilidade [...]</u> <u>ninguém vai nascer sabendo, ninguém nasce sabendo [...]</u> <u>o pai tem que estar presente com a criança, né [...]</u> <u>os pais têm que estar presente, né, claro que independente, né, da idade</u></p>	<p>(ideia 1) na verdade, uma coisa vai levando a outra (ideia 2) uma criança [...] aos 6 anos, se ela não tiver um incentivo [...] não vai adiantar (ideia 3) Se uma pessoa tiver 13, 14 anos [...] aí, sim, eu só vou dizer que é mais treino, habilidade (ideia 4) ninguém vai nascer sabendo, ninguém nasce sabendo (ideia 5) os pais têm que estar presente</p>	

Quadro 5: Em sua opinião, tocar bem um instrumento seria: dom? Genética? Esforço pessoal? Fruto do meio? Estimulação de pais, amigos, irmãos, entre outros? (conclusão)

<p>Professor 5: <u>eu acho que o que conta mais é o sentimento.</u> Porque, tanto quem tem o dom quanto aquele que foi estimulado, ou aquele que já nasceu naquele meio, se ele não tiver sentimento por aquilo que ele tá tocando, a música não causa efeito [...] <u>então, acredito, assim, que o sentimento musical, ele faz a diferença,</u> né, na hora de tocar, <u>independente se você tiver aptidão por aquilo ou for de nascimento</u> [...] acredito que o sentimento faz com que a pessoa toque a vida toda e <u>toque bem, independente se for pela prática, se for pelo dom natural</u> [...]</p>	<p>(ideia 1) o que conta mais é o sentimento. (ideia 2) o sentimento musical, ele faz a diferença [...] independente se você tiver aptidão [...] ou for de nascimento (ideia 3) o sentimento faz com que a pessoa [...] toque bem, independente se for pela prática, se for pelo dom natural</p>	
---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao se revisar o Discurso do Sujeito Coletivo, observa-se que não houve uma consonância entre os professores, quando se trata da origem da superdotação musical. Apesar de o DSC se iniciar com a frase: “São todos os tópicos. Na verdade uma coisa vai levando a outra”, a qual, em tese, abrangeria os cinco fatores, o decorrer do texto aponta para uma variedade de opiniões, em que todos os itens apresentados como desencadeadores da superdotação na música foram mencionados de forma individual e ainda fora acrescentado um “sexto elemento” – o sentimento musical.

No que diz respeito à genética, um dos maiores defensores de que o talento possuía bases hereditárias era o britânico Francis Galton. Este autor assegurava que “[...] performances excepcionais eram consequência de três fatores: o

entusiasmo, a resistência ao trabalho laborioso e a habilidade natural, a qual era adquirida hereditariamente. O que se pensava sobre talento musical era semelhante.” (GALTON *apud* ZORZAL, 2017, p. 201). Ao longo do século XX, diversos estudiosos trabalharam para refutar essa tese, alegando que ela não possuía embasamento científico.

Outro fator abordado individualmente pelos professores foi o meio familiar. Sobre ele, tem-se que “[...] a família pode influenciar de diversas formas o desenvolvimento do talento.” (SILVA; FLEITH, 2008, p. 339). Complementando tal alegação, Winner (1998) assevera que a superdotação musical não pode ser resultado apenas do inatismo. Segundo ela, o apoio familiar, o trabalho constante e uma boa educação também contribuem para a formação dos superdotados.

É interessante destacar que mesmo aqueles que são ávidos defensores do dom, da genética e do meio frisam que o esforço é fundamental para se alcançar altos níveis de desempenho. No DSC, essa prerrogativa está delineada na seguinte interlocução: “[...] o esforço supera todas essas alternativas. O esforço supera o dom.” Esse pensamento encontra eco nos estudos de Santos e Hentschke (2009), que atestam a sobreposição da prática como principal fator de desenvolvimento das competências musicais.

Outro fato relevante elencado pelos professores da OSCIF encontra-se no quesito dom. Mesmo defendendo outras variáveis, nenhum docente descartou a possibilidade de o indivíduo nascer com uma habilidade acima da média; na verdade, os docentes acabaram comparando os demais tópicos com o dom, o que de certo modo revela como esse item está impregnado no pensamento de músicos e educadores musicais.

As informações relativas à identificação dos alunos superdotados musicalmente estão expostas no Quadro 6. Em que pese o pouco conhecimento da área, os professores da Orquestra Sinfônica Comunitária do Instituto Federal foram muito assertivos em suas respostas, tendo as afirmações contidas no Discurso do Sujeito Coletivo respaldo em pesquisas e estudos acadêmicos já consolidados.

Quadro 6: Enquanto professor de música, como você identifica um aluno musicalmente superdotado? Quais características ele precisa demonstrar, para que você o identifique como tal? (continua)

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO
<p>Professor 1: [...] eu acredito que ele tenha que <u>ter o ouvido absoluto</u> e [...] <u>uma habilidade para construir músicas na sua cabeça</u>, tipo, ouvindo até mesmo ruídos de carros [...] eu consigo identificar através dessas características [...] uma pessoa [...] que tem a superdotação na área da música [...] ela tinha <u>facilidade</u>. Eu não precisava explicar muito, ela saía naturalmente [...]</p>	<p>(ideia 1) ter o ouvido absoluto e [...] uma habilidade para construir músicas na sua cabeça (ideia 2) [...] facilidade</p>	<p>Essa questão da dotação musical não tem como você falar: “Esse já nasceu ou esse não nasceu”, o tempo vai falar, ele vai demonstrar. [Para ser um musicalmente superdotado tem que] ter o ouvido absoluto e uma habilidade para construir músicas na sua cabeça. [Além disso], um aluno superdotado na área da música tem mais facilidade em aprender. Ele consegue executar com mais rapidez, precisa de poucas instruções para tocar [e] consegue pegar os exercícios muito fácil. Ele tem uma facilidade com a música. Simplesmente nas primeiras palavras ele já captou a informação e sabe como pôr em prática. Às vezes, [dada] a facilidade dele, ele começa a estudar menos, [porque] ele consegue já executar a lição na aula. Na parte teórica, ele consegue assimilar muito rápido, é uma coisa que diferencia muito ele dos outros alunos. Aquele que assimila mais rápido a parte teórica, o estudo [prático] dele também fica mais rápido. Quando o aluno pega o instrumento na mão, ele já se adapta muito rápido ao instrumento.</p>

Quadro 6: Enquanto professor de música, como você identifica um aluno musicalmente superdotado? Quais características ele precisa demonstrar, para que você o identifique como tal? (continuação)

<p>Professor 2: eu não tenho tanta experiência assim como professor de música, na verdade, <u>eu comecei a ensinar há dois anos, por causa da orquestra</u> do Instituto [...] Na minha concepção, <u>um aluno superdotado na área da música ele tem mais facilidade de aprendizagem [...]</u> <u>Ele consegue executar com mais rapidez</u> os comandos dados pelo professor [...] <u>precisa de poucas instruções para tocar</u> os exercícios e músicas.</p>	<p>(ideia 1) um aluno superdotado na área da música ele tem mais facilidade de aprendizagem (ideia 2) Ele consegue executar com mais rapidez (ideia 3) precisa de poucas instruções para tocar</p>	
<p>Professor 3: [...] <u>ele tem uma facilidade com a música [...]</u> <u>consegue pegar os exercícios</u> as coisas material que eu passei, <u>muito fácil</u>, muito, muito, muito fácil [...] <u>deve ser, deve ser por causa da bagagem</u> que ele tem, mas só que por ser um instrumento novo, ele pegou muito fácil.</p>	<p>(ideia 1) ele tem uma facilidade com a música (ideia 2) consegue pegar os exercícios [...] muito fácil (ideia 3) deve ser, deve ser por causa da bagagem</p>	
<p>Professor 4: eu percebo que a criança, o aluno não tem dificuldade de aprender. Você vê que o aluno não tem aquela dificuldade, <u>simplesmente nas primeiras palavras</u> que você explica, <u>ele já captou a informação e sabe como pôr em prática</u>. Eu já percebo isso já na hora, de cara. <u>Essa pessoa tem mais facilidade em aprender</u></p>	<p>(ideia 1) o aluno não tem dificuldade de aprender (ideia 2) simplesmente nas primeiras palavras [...] ele já captou a informação e sabe como pôr em prática (ideia 3) Essa pessoa tem mais facilidade em aprender</p>	

Quadro 6: Enquanto professor de música, como você identifica um aluno musicalmente superdotado? Quais características ele precisa demonstrar, para que você o identifique como tal? (conclusão)

<p>Professor 5: <u>é na parte teórica [...]</u> existe alunos que, às vezes, você tá falando, né, tá passando a aula, <u>ele consegue assimilar muito rápido [...]</u> então, tem alunos que consegue, na parte teórica, ele consegue assimilar muito rápido, <u>é uma coisa que diferencia muito ele dos outros alunos [...]</u> mas você vê que tem uma ligeira vantagem, ele consegue assimilar mais rápido, ele tem mais pressa [...] <u>eu percebo muito isso, a pressa que ele tem [...]</u> às vezes, a <u>facilidade dele</u> para assimilar, até, às vezes, <u>ele começa a estudar menos, [...]</u> <u>ele consegue já executar a lição na aula.</u> Outros alunos já levam duas semanas, às vezes, na mesma lição [...] <u>aquele que assimila mais rápido, né, a parte teórica, o estudo dele também fica mais rápido [...]</u> quando o aluno pega o instrumento <u>na mão [...]</u> você passou para ele como é a arcada do instrumento, é uma flauta ele já consegue virar o corpo, <u>ele já se adapta muito rápido ao instrumento [...]</u> às vezes, o aluno não pegou na hora, mas daqui três semanas ele está soprando, [...] eu não julgo aluno em início, eu faço isso depois de três meses [...] Então, assim, <u>essa questão da dotação musical</u> eu vejo assim, que <u>não tem como você falar: “É, esse já nasceu, o tempo vai falar, ele vai demonstrar</u></p>	<p>(ideia 1) é na parte teórica [...] ele consegue assimilar muito rápido [...] é uma coisa que diferencia muito ele dos outros alunos (ideia 2) eu percebo muito isso, a pressa que ele tem (ideia 3) às vezes, a facilidade dele [...] ele começa a estudar menos [...] ele consegue já executar a lição na aula (ideia 4) aquele que assimila mais rápido, né, a parte teórica, o estudo dele também fica mais rápido (ideia 5) quando o aluno pega o instrumento na mão [...] ele já se adapta muito rápido ao instrumento (ideia 6) essa questão da dotação musical [...] não tem como você falar: é, esse já nasceu, o tempo vai falar, ele vai demonstrar</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao mencionar as características de um aluno superdotado musicalmente, uma das primeiras afirmações feitas refere-se ao ouvido absoluto. Em termos gerais, essa é uma característica biológica, ou seja, o sujeito nasce com a habilidade de identificar com extrema facilidade e precisão qualquer frequência sonora e transformá-la em notas musicais. Conforme Schroeder (2004, p. 112), “[...] para muitas pessoas há necessidade de se buscar dados concretos, palpáveis, que expliquem uma musicalidade acima da média. A presença do ouvido absoluto, então, funcionaria como esse diferencial concreto e visível.” Apesar de ser objeto de desejo de praticamente todos os músicos, o ouvido absoluto não é uma unanimidade entre os maiores teóricos da educação musical, como Willens, Gordon e Gainza, os quais argumentam que, apesar de proporcionar precisão na identificação e consequente execução de uma determinada nota, essa habilidade pode, segundo esses autores, comprometer a expressividade do artista, que se limitaria tão somente a tocar corretamente (SCHROEDER, 2004).

Sobre a memória musical e a capacidade de empreender composições, Koga e Chacon (2015) rememoram trabalhos de Alencar e Fleith (2001) e Winner (1998), que já versavam sobre esses tópicos, como sendo características de um aluno superdotado musicalmente. Mesmo não tendo um contato direto com a literatura especializada, os docentes da OSCIF foram capazes de atribuir predicados academicamente consolidados ao alunado em questão.

Com relação à facilidade de aprendizagem, muitas vezes mencionada pelos professores da Orquestra Comunitária, até mesmo educadores mais experientes não são capazes de afirmar com precisão de onde viria tal atributo, sendo impelidos, por sua própria razão, a reconhecer certa preponderância de fatores biológicos e inatistas, embora não o façam de maneira formal. Entretanto, para Schroeder (2004, p. 116), “[...] todo tipo de aptidão musical só pode ser entendido a partir da linha de desenvolvimento histórico-cultural que, como vimos, na criança aparece entrelaçada ao desenvolvimento orgânico, mas de modo algum pode ser reduzido a ele.”

Por fim, no que diz respeito ao aprendizado teórico, também citado no DSC referente à questão do Quadro 6, Winner (1998) atesta que o gosto pela teoria, notação e escrita musical são traços proeminentes dos superdotados musicalmente.

A questão inserida no Quadro 7 corrobora as afirmações obtidas no quadro anterior, reforçando temas como a facilidade, o meio, o estímulo e a teoria como vetores da superdotação musical.

Quadro 7: Na turma em que você leciona (na OSCIF), você já reconheceu algum aluno que se destaca dos demais? Se sim, qual é o diferencial dele em relação aos colegas? (continua)

EXPRESSÕES-CHAVE	IDEIAS CENTRAIS	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO
<p>Professor 1: eu senti uma grande <u>diferença de uma aluna</u> [...] Ela tinha facilidade, eu <u>passava a música, para no outro dia ela pegar</u> essa música, <u>ela pegava na mesma hora</u> [...] ela tem a facilidade, <u>ela tem apoio dos pais</u> muito grande, <u>ela tinha o apoio do avô</u>, então, isso facilita também [...] eu consegui ver <u>uma facilidade muito alta dela aprender as coisas</u>, muito rápido, <u>uma rapidez imensa</u></p>	<p>(ideia 1) diferença de uma aluna [...] passava a música, para no outro dia ela pegar [...] ela pegava na mesma hora (ideia 2) ela tem o apoio dos pais, ela tinha o apoio do avô (ideia 3) uma facilidade muito alta dela aprender as coisas [...] uma rapidez imensa</p>	<p>Alguns alunos [têm] uma diferença. Ao passar uma música para pegar no dia seguinte, eles [conseguem] tocar na mesma hora. [É] uma facilidade muito alta e uma rapidez imensa de aprender. Alguns alunos precisam de menos instruções para desempenhar uma determinada tarefa com o instrumento, [ao passo] que outros necessitam de mais informações. Também chama a atenção o apoio de pais e outros familiares, bem como o fato de alguns já tocarem outros instrumentos e possuírem certa experiência musical. Na parte teórica, alguns alunos praticamente [puxam a turma] e, quando [partem] para o instrumento e o [pegam] pela primeira vez, sem passar nada, o som [sai]. Com pouco tempo já [conseguem] identificar facilmente o som. [E] o som deles [é] muito bonito. [O</p>

Quadro 7: Na turma em que você leciona (na OSCIF), você já reconheceu algum aluno que se destaca dos demais? Se sim, qual é o diferencial dele em relação aos colegas? (continuação)

<p>Professor 2: sim, eu identifiquei <u>um aluno que</u> ele tinha um pouco mais de facilidade em relação aos colegas [...] ele <u>precisava de menos instruções</u> para desenvolver determinada tarefa <u>com instrumento</u> [...] eu <u>dava um lote de informações</u> inicial para todos, <u>ele conseguia</u> [...] <u>desempenhar a</u> tarefa proposta, enquanto que <u>os outros alunos</u> eu <u>precisava</u> [...] <u>acrescentar informações</u> adicionais, <u>para</u> que eles pudessem [...] <u>realizar as tarefas,</u> <u>nem todos conseguiam</u></p>	<p>(ideia 1) um aluno que precisava de menos instruções para desenvolver determinada tarefa com instrumento (ideia 2) dava um lote de informações [...] ele conseguia [...] desempenhar [...] os outros alunos precisava [...] acrescentar informações [...] para realizar as tarefas (ideia 3) nem todos conseguiam</p>	
<p>Professor 3: no começo, quando ele ia pegar os exercícios [...] eu percebi que logo de cara <u>o som dele era muito bonito</u> tanto nos exercícios do tudel como nos outros exercícios [...] <u>A pessoa no saxofone demora para achar a sua identidade musical</u> através do som [...] <u>ele achou facilmente</u> [...] ele conseguiu achar essa identidade [...] ele tem esse diferencial, que com pouco tempo e já conseguiu identificar o som dele</p>	<p>(ideia 1) o som dele era muito bonito (ideia 2) a pessoa no saxofone demora para achar a sua identidade musical [...] ele achou facilmente (ideia 3) com pouco tempo e já conseguiu identificar o som dele</p>	

Quadro 7: Na turma em que você leciona (na OSCIF), você já reconheceu algum aluno que se destaca dos demais? Se sim, qual é o diferencial dele em relação aos colegas? (conclusão)

<p>Professor 4: eu percebi que <u>alguns alunos tinham um diferencial</u>. Duas mulheres, uma no Celo e outra no violino. O que me <u>chamou a atenção</u> foi o fato delas <u>nunca terem tocado um instrumento de cordas friccionadas e, ao fazer isso, mostraram grande desenvoltura</u>. A do violoncelo <u>canta na igreja desde criança e a do violino toca outros instrumentos musicais</u>.</p>	<p>(ideia 1) alguns alunos tinham um diferencial. (ideia 2) chamou a atenção [...] nunca terem tocado um instrumento de cordas friccionadas e, ao fazer isso, mostraram grande desenvoltura (ideia 3) canta na igreja desde criança e toca outros instrumentos musicais</p>	
<p>Professor 5: [...] <u>parte teórica</u> [...] <u>tinha três alunos que eles puxavam os outros</u> alunos [...] <u>teve dois alunos, um aluno de menos de quinze anos, né, e um aluno mais velho,</u> [...] <u>quando pegaram o instrumento</u> [...] <u>pela primeira vez,</u> [...] <u>passei e já pegou a postura</u> [...] <u>soprou o instrumento e saiu som</u> [...] eu penso hoje que, <u>se a gente tivesse continuado presencial</u> [...] eu já não conseguiria mais tá passando alguma coisa, porque já teria esgotado o que eu teria pra passar pra eles [...] <u>essa aluna, que ela tem 12 anos,</u> quando ela soprou a flauta [...]e o som saiu e [...]já ficou na posição, então foi diferente [...] <u>tinha um dos rapazes que soprou duas notas sem eu passar nada</u></p>	<p>(ideia 1) parte teórica [...] tinha três alunos [...] que eles puxavam os outros (ideia 2) teve dois alunos [...] um aluno de menos de quinze anos né e um aluno mais velho (ideia 3) quando pegaram o instrumento [...] pela primeira vez [...] soprou o instrumento e saiu som (ideia 4) se a gente tivesse continuado presencial [...] eu já não conseguiria mais tá passando alguma coisa (ideia 5) essa aluna, que ela tem 12 anos [...] soprou e o som saiu (ideia 6) tinha um dos rapazes que soprou duas notas sem eu passar nada</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor

Uma das características apontadas pelos docentes da OSCIF, com relação aos alunos da orquestra, está relacionada ao meio social, em especial a igreja. Ao apresentarem o caso de duas alunas, destacou-se o fato de elas já estarem envolvidas com a arte dos sons desde tenra idade, exercendo funções musicais, ainda que não as mesmas daquelas praticadas no grupamento musical do Instituto Federal. Herencio e Wolffenbuttel (2017, p. 168) são categóricos, ao afirmar que “[...] não se pode desconsiderar o conhecimento que o indivíduo traz do meio em que vive; esse conhecimento influenciará no gosto pessoal e na facilidade que se tem na apropriação de certas habilidades.” Ilari (2003) enfatiza que a combinação entre fatores ambientais e pessoais impulsiona o desenvolvimento das potencialidades, dentre elas, a música.

Também fora descrita a desenvoltura com os aspectos teóricos, que, conforme já mencionado anteriormente, são traços que evidenciam a superdotação musical e que, ao contrário do que imagina o senso comum, são tão estimulantes quanto a prática instrumental. Winner (1998) aponta que essa facilidade com a teoria resulta em maior compreensão da estrutura musical e, conseqüentemente, maior agilidade quando as pessoas estão diante do seu instrumento.

Em resumo, os professores da OSCIF foram capazes de identificar, em suas turmas, alunos com traços de superdotação musical, sendo fiéis aos conceitos que eles consideraram como sendo características de um aluno assim qualificado. No DSC do Quadro 7, os principais elementos descritos por eles como propulsores da superdotação, na arte dos sons, foram: facilidade de aprendizado, desenvoltura ao instrumento, gosto e afinidade com a teoria musical. Experiências musicais anteriores também foram levadas em conta, na identificação, sendo inclusive vistas como um ponto positivo para o aluno.

4.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de pouco mais de dois séculos, a educação profissional no Brasil sofreu inúmeras alterações. De início, mais voltada para o assistencialismo, até os tempos hodiernos, quando se constitui como um importante sustentáculo do

desenvolvimento nacional, muitas foram as transformações, administrativas, estruturais e sociais que a trouxeram ao atual patamar de qualidade e excelência.

Inserido nesse contexto histórico está o IFSP, o qual, desde a Escola de Aprendizes Artífices até os tempos atuais, oferece cursos de formação e capacitação aos paulistas, em suas 37 unidades, distribuídas em todas as regiões do Estado, fomentando o desenvolvimento local e territorial e contribuindo para que mais e mais cidadãos tenham acesso à educação pública gratuita e de qualidade.

Em tal conjuntura, situa-se o câmpus Catanduva do Instituto Federal de São Paulo, que, no decorrer de dez anos de existência, tem se tornado uma referência regional no oferecimento de cursos técnicos, bacharelado, licenciatura e pós-graduação. Além dessas modalidades de ensino, a instituição realiza inúmeras ações de extensão e pesquisa, onde exatamente está inserida a orquestra, o coral e a banda Os Federais, os quais, juntos, potencializam e viabilizam o ensino de música na unidade catanduvense do IFSP, tornando-a uma das poucas escolas que garantem o que preconiza a Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008) e as demais legislações que versam sobre a música no ambiente escolar.

Mesmo sendo uma ilha de excelência em educação, principalmente na modalidade profissionalizante, o IFSP, mas não somente ele, como toda a rede federal, ainda tem muitos desafios a serem vencidos, um dos quais certamente é a inclusão efetiva das pessoas com traços de superdotação. Embora, na teoria, todos os 37 Institutos Federais possuam um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, a assistência a esse alunado está longe de ser minimamente eficiente.

Acerca da percepção dos professores da OSCIF sobre a superdotação musical, é interessante observar que, quando o assunto é tratado de modo mais abrangente, sem a especificidade musical, há quase que um consenso quanto à utilização de determinados termos, como “dom”, “habilidade natural”, o que não se pode dizer, quando os professores mencionam um aluno acima dos padrões típicos na arte sonora. Com essa peculiaridade, surgem algumas variáveis, como esforço, apoio familiar e até mesmo expressões como o sentimento musical. No que diz respeito às características de um superdotado musicalmente, os docentes souberam, mesmo sem um conhecimento teórico mais aprofundado, destacar as principais singularidades e reconhecer em seus alunos tais atributos.

Esta pesquisa reforça a necessidade de se trabalhar a temática da superdotação, no ambiente escolar, em especial nas escolas da rede federal, as quais, em sua maioria, atendem alunos que, em tese, são intelectualmente superiores, dado que o próprio ingresso nessas instituições já é uma espécie de teste de inteligência. Conforme pôde ser aferido, as iniciativas em torno de um atendimento especializado aos superdotados são raras e, quando existentes, são precárias. Mesmo em áreas específicas, como no caso da música, essa falta de conhecimento gera confusões e dúvidas, que impactam severamente na qualidade de vida social e escolar do alunado já referido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Alvará de 1º de abril de 1808. Permite o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Estado do Brasil. **Coleção das leis do Brasil**. Rio de Janeiro, p. 10, 1891. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/collecao leis 1808 parte1%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/collecao%20leis%201808%20parte1%20(2).pdf). Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília:1971.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: SETEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: SETEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 03 nov. 2019.

CABRAL, D. **Colégio das Fábricas**. 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/155-colegio-das-fabricas>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CANDIDO, F. G. *et al.* Educação para o trabalho: a Escola de Aprendizes e Artífices do Ceará. **Revista do Centro de Educação da UFSM**. Santa Maria, v. 44, maio

2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 02 nov. 2019.

FRIGOTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

HERENCIO, D. L. F.; WOLFFENBUTTEL, C. R. Aprendizado musical: dom, talento ou hereditariedade. **Revista da Fundarte**, Montenegro, n. 34, p. 166-180, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/463> Acesso em: 11 fev. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Seções**. Histórico. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/historico>. Acesso em: 25 nov. 2019.

LEFEVRE, A.M.C; LEFEVRE, F; CARDOSO, M. R. L; MAZZA, M. M,P.R. Assistência pública à saúde no Brasil: estudo de seis ancoragens. **Saude soc. [online]**. 2002, vol.11, n.2, p.35-47. ISSN 0104-1290. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902002000200004>.

LEFREVE, F. LEFEVRE, A.M.C. O sujeito coletivo que fala. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 20, p. 517-524, jul/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v10n20/17.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LEFEVRE, F; LEFEVRE, A.M.C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto contexto - enferm.** [online]. 2014, vol.23, n.2, pp.502-507. ISSN 0104-0707. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>.

LOPES, J. **O componente curricular de arte/música na educação profissional: a visão do docente a respeito do currículo dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018.

MOURA, D. H. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p.1057-1080, out./dez. 2015.

OLIVEIRA, A. P; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Altas habilidades/superdotação no ensino superior: análise de dissertações e teses brasileiras. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 24, ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572020000100318&script=sci_arttext. Acesso em: 11 fev. 2021.

PÉREZ, S. G. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: análise das últimas décadas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Grupos de Trabalho [...]** Caxambu: ANPED, 2009, p. 1-17. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

SILVA, F. S.; PEREIRA, A. I. S.; RIBEIRO, F. A. A. A práxis inclusiva dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas e sua relevância na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2020.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 337-346, jul./dez. 2008. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572008000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2021.

SUZUKI, S. **Educação é amor**: um novo método de educação. Santa Maria: Pallotti, 1994.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – UM PERCURSO DE DESCOBERTAS E DESAFIOS

Desenvolver este estudo foi extremamente enriquecedor. Aprender a linguagem científica, lidar com normas e regras – que, a princípio, pareciam exageradas e desnecessárias, mas que depois fizeram todo sentido –, ter que descobrir um universo novo, repleto de detalhes e que, ao mesmo tempo, era fascinante e grandioso foi um desafio. Se pudesse comparar (e penso que agora posso), diria que a pesquisa acadêmica guarda muitas semelhanças com a preparação de uma orquestra para um concerto.

No começo, por mais que se conheça música, sempre há uma dificuldade a ser vencida, afinal, é um repertório novo, com particularidades e condições específicas, as quais precisam ser desbravadas com estudo, dedicação e perseverança. Assim como nas reuniões de orientação, cada ensaio representa a oportunidade de aprimorar trechos mais complicados e preparar as novas etapas da *performance*. Os congressos, eventos e demais encontros acadêmicos são prévias do concerto final, em que trechos já finalizados podem ser apresentados, como se fossem ensaios abertos. Percorridas as fases, chega-se a este momento: a dissertação, o grande concerto! O maestro, representado pelo orientador, e o solista, comparado ao orientado, estão prontos para entregar ao público uma obra de qualidade.

No decorrer do trabalho, particularmente no Texto 1, foi possível observar que o ensino de música em espaços formais possui um longo histórico, contudo, a pesquisa deixa evidente que, hodiernamente, apesar de existirem leis as quais primam pelo conteúdo musical em sala de aula, o país está muito distante de oferecer uma educação musical de qualidade aos estudantes, quer na rede pública, quer na privada. Faltam profissionais capacitados e, mais do que isso, a lei deveria garantir que o ensino da arte sonora teria de ser efetivado por um profissional habilitado, o que não acontece.

Uma, entre tantas possibilidades, seria transformar a música em uma disciplina do currículo ou então uma atividade extracurricular permanente, disponibilizada no contraturno, com infraestrutura e garantia de acesso e permanência para os alunos, tal como acontece no IFSP câmpus Catanduva.

Parcerias com organizações não governamentais, conforme demonstrado no final do primeiro texto, também podem ser uma alternativa. Na esfera acadêmica, as universidades públicas poderiam criar programas de pós-graduação com ênfase no ensino de música para a Educação Básica, como o Mestrado Profissional em Artes e outras matérias.

No Texto 2, no qual se discutiu efetivamente a temática das Altas Habilidades/Superdotação, ficou claro que esse é um assunto, o qual, a despeito de todos os esforços daqueles que atuam na área, está permeado de mitos, crenças e falsas impressões. A legislação brasileira é uma das mais avançadas, porém, a falta de profissionais capacitados tem dificultado a efetivação das normativas e a identificação e o atendimento aos estudantes com comportamentos de superdotação. As Secretarias de Educação dos Estados e municípios, que atendem por meio de suas unidades escolares, a maioria dos discentes, precisam investir em formação continuada, em salas de recurso, currículo apropriado e em professores especializados no assunto, que saibam reconhecer as capacidades superiores e propor serviços adequados para esse alunado.

Por sua vez, as instituições de ensino superior, principalmente aquelas que oferecem licenciaturas, devem dar mais atenção, em seus projetos pedagógicos, às AH/SD, tanto no quesito preparação de profissionais como na identificação, dentre seus graduandos, de possíveis superdotados. Por serem responsáveis pela maioria das pesquisas científicas, as universidades públicas possuem papel fundamental na disseminação do conhecimento concernente às AH/SD e deveriam promover mais cursos de extensão, programas de pós-graduação e de formação inicial e continuada, a fim de que um número maior de docentes possa se qualificar e atuar na atenção desse alunado.

É necessário (por que não dizer urgente?) que a escola seja capaz de reconhecer e amparar os superdotados brasileiros, sob pena de perdermos nossos jovens promissores para outros países ou, pior, para caminhos sociais perigosos.

Nesse cenário, o Texto 3 discorreu sobre a história e o desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que atualmente conta com mais de 600 câmpus e está presente em todos os Estados do país, atendendo cerca de um milhão de estudantes, sendo o maior entre os Institutos Federais. Com corpo docente altamente qualificado, escolas bem estruturadas, ações de pesquisa e

extensão em articulação com as comunidades onde estão inseridos, os IF são modelo de educação pública, gratuita e de qualidade. Todavia, como em qualquer instituição, também existem problemas a serem superados. No Texto 3, abordaram-se duas temáticas que carecem de maior atenção, por parte da RFEPT: o atendimento aos superdotados e a o ensino de música. Conquanto as 37 reitorias dos IF possuam um NAPNE, apenas 12 fizeram menção a algum tipo de iniciativa voltada para as AH/SD, demonstrando que, nesse quesito, a Rede Federal necessita avançar muito. No que se refere à prática musical, por se tratar de uma entidade inclinada à Educação Básica e profissional em período integral, poucos são os câmpus que oferecem algum tipo de ação nesse sentido. A unidade de Catanduva é uma delas, a qual, por meio de três projetos – orquestra, banda e coral –, oportuniza aos discentes acesso à vivência musical, na teoria e na prática.

Ao iniciar esta pesquisa, esperava-se investigar a superdotação musical a partir dos alunos da OSCIF. Seriam aplicados testes, entrevistas, diários de bordo, entre outras ferramentas geradoras de dados, para aferir se, dentre aqueles estudantes, haveria alguns com comportamentos de superdotação. Entretanto, no momento em que a exaçoão de informações teria início, as atividades do câmpus foram suspensas, devido à pandemia de COVID-19. Essa circunstância foi determinante para a mudança de foco nos instrumentos de coleta de dados e nos sujeitos de pesquisa, os quais passaram a ser os professores da Orquestra Comunitária.

A análise das respostas dadas pelos docentes aos questionamentos da entrevista corroboraram a presença de mitos, no imaginário popular, com relação às pessoas superdotadas, o que ratifica as conclusões obtidas com o levantamento bibliográfico do Texto 2. Quanto ao objeto de pesquisa, isto é, refletir sobre a superdotação musical, não houve preponderância de nenhum dos fatores elencados (genética, meio familiar/escolar ou dom). Na realidade, todos foram apontados como importantes e potenciais influenciadores no desenvolvimento da superdotação musical, o que está em consonância com as pesquisas mais recentes envolvendo a inteligência na arte sonora.

A temática aludida é recente, no âmbito das altas habilidades, e necessita ser ampliada, incluindo novos tópicos, metodologias e o diálogo com outros campos do saber. Portanto, esta pesquisa não tem por presunção encerrar o assunto, até

porque existem muitos estudos da Biologia, da Neurociência e áreas afins em andamento, os quais vêm buscando desvendar os mistérios da mente humana e a sua magnífica capacidade de realização, inclusive a musical, além de estudos de Psicologia e Ciências Sociais que trabalham a influência do meio na evolução das habilidades humanas. Assim, este compêndio intenciona ser mais uma nota na composição desta bela e complexa sinfonia.

REFERÊNCIAS

ALVARES, S. L. 500 anos de Educação Musical no Brasil: aspectos históricos. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12. 1999, Salvador. **Anais eletrônicos** [...] Salvador: ANPPOM, 1999. Disponível em:

http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/index.html.

Acesso em: 26 ago. 2019.

AZEVEDO, L. H. **150 anos de música no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

BRAGA, R. **Pero Vaz de Caminha**: Carta a El Rei Dom Manuel. Rio de Janeiro: Record, 1999.

BRASIL. Alvará de 1º de abril de 1808. Permite o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Estado do Brasil. **Coleção das leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 10, 1891.

BRASIL. Lei 4.024/61, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei 5.692/71, 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da lei nº 8.948, de dezembro de 1994. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008a**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008b. Seção 1. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: SETEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. **Lei 13.278 de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6o do art. 26 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/333393820/lei-13278-16>. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes para a operacionalização do ensino de música na educação básica**. Homologação do Parecer CEB/CNE n. 12/2013. Brasília: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Despacho do Ministro -parecer.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: SETEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 03 nov. 2019.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. edição. São Paulo: EDUSP, 2006.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **História da música ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1994.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395>. Acesso em: 05 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). **Seções**. Histórico. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/historico>. Acesso em: 25 nov. 2019.

LEFEVRE, A.M.C; LEFEVRE, F; CARDOSO, M. R. L; MAZZA, M. M,P.R.
Assistência pública à saúde no Brasil: estudo de seis ancoragens. **Saude soc.**
[online]. 2002, vol.11, n.2, p.35-47. ISSN 0104-1290.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902002000200004>.

LEFREVE, F. LEFEVRE, A.M.C. O sujeito coletivo que fala. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 20, p. 517-524, jul/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v10n20/17.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LEFEVRE, F; LEFEVRE, A.M.C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto contexto - enferm.** [online]. 2014, vol.23, n.2, pp.502-507. ISSN 0104-0707. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014000000014>.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. A educação dos superdotados: história e exclusão. **Revista Educação**, Guarulhos, v. 6, n. 2, p. 16-24, 2011. Disponível em: <http://revistas.unq.br/index.php/educacao/article/view/923/903>. Acesso em: 20 jan. 2020.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The Enrichment Triad/ Revolving Door Model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. *In*: RENZULLI, J. S. (org.). **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEE, 2007.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DA OSCIF

Apresentar rapidamente a pesquisa aos professores, explicando o que foi construído até o momento, os objetivos, os benefícios e, principalmente, a importância dos docentes no processo de finalização do estudo.

Esclarecer questões éticas, tendo o TCLE como documento de resguardo para ambas as partes.

Aplicar o questionário, por meio de plataforma digital (*Google Meet*) e comunicar ao entrevistado que a conversa será gravada.

Nome:

Idade:

Sexo:

QUESTÕES

DADOS PESSOAIS

1 – Qual a sua formação acadêmica? (Nível de escolaridade)

2 – Qual a sua atuação profissional neste momento?

EXPERIÊNCIA MUSICAL

3 – Com quantos anos você começou a estudar música?

4 - Qual foi o primeiro instrumento que você aprendeu a tocar?

5 – Atualmente, qual (ou quais) instrumento(s) você toca?

6 – Quem o ensinou a tocar? Ou qual foi a sua inspiração, para querer aprender música?

7 – Qual a sua formação musical?

ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE MÚSICA – GERAL

8 – Há quanto tempo você ministra aulas de música? Como isso aconteceu?

9 – Você dá aulas particulares? Onde (casa, escola de música, casa dos alunos)?
Nessa situação, já chegou a identificar algum aluno com um potencial maior, se comparado a outros em mesma condição?

SOBRE A SUPERDOTAÇÃO

10 – Você já ouviu falar dos termos altas habilidades ou superdotação? Se sim, onde? O que você sabe sobre esse assunto?

11 – Em sua opinião, a superdotação musical pode ser adquirida (com treino) ou ela ocorre apenas para os já nascidos com essa pré-disposição?

12 – Em sua opinião, tocar bem um instrumento seria: dom? Genética? Esforço pessoal? Fruto do meio? Estimulação de pais, amigos, irmãos, entre outros?

13 – Enquanto professor de música, como você identifica um aluno musicalmente superdotado? Quais características ele precisa demonstrar, a fim de que você o identifique como tal?

COMO DOCENTE DA OSCIF

14 – Como você conheceu a OSCIF?

15 – Como você se sente, sendo professor voluntário da única orquestra do IFSP?

16 – Na turma em que você leciona (na OSCIF), você já reconheceu algum aluno que se destaca dos demais? Se sim, qual é o diferencial dele, em relação aos colegas?

17 – Além da Orquestra do IFSP-CTD, você atua em mais algum projeto como professor?