

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Artes - Campus de São Paulo

**VALÉRIA DE SÁ CORREIA REIS**

**A FORMAÇÃO DE UM CORAL NA EMEF GONZAGUINHA:  
“cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”**

São Paulo  
2020

VALÉRIA DE SÁ CORREIA REIS

**A FORMAÇÃO DE UM CORAL NA EMEF GONZAGUINHA:  
“cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes - PROF-ARTES, com a área de concentração em Ensino de Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino de Artes

Orientadora: Profa. Dra. Iveta Maria Borges  
Ávila Fernandes

São Paulo

2020

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

R375f Reis, Valéria de Sá Correia, 1983-  
A formação de um coral na EMEF Gonzaguinha : cantar a beleza de ser um eterno aprendiz / Valéria de Sá Correia Reis. - São Paulo, 2020.  
166 f. : il. color.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iveta Maria Borges Ávila Fernandes  
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Música – Instrução e estudo. 2. Canto coral infantojuvenil. 3. Coros infantis. 4. Música - Ensino fundamental. I. Fernandes, Iveta Maria Borges Ávila. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 782.7

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A formação de um coral na EMEF Gonzaguinha: "Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz"

**AUTORA: VALÉRIA DE SÁ CORREIA REIS**

**ORIENTADORA: IVETA MARIA BORGES ÁVILA FERNANDES**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em ARTES, área: Ensino de Artes pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. IVETA MARIA BORGES ÁVILA FERNANDES  
Pesquisadora / Independente

Profª Drª WASTI SILVÉRIO CISZEWSKI HENRIQUES  
Instituto Federal Colégio Dom Pedro II

Profa. Dra. KATHYA MARIA AYRES DE GODOY  
Professora voluntária / Instituto de Artes da Unesp

## AGRADECIMENTOS

A todos aqueles de alguma forma participaram da construção deste trabalho, de forma direta ou indireta.

À minha orientadora, Profa. Dra. Iveta Maria B.A. Fernandes, pelo seu empenho, olhar cuidadoso e entrega.

À equipe da EMEF Gonzaguinha, com quem venho aprendendo desde 1991...

Aos professores e amigos de trabalho: Mônica, Cristiana, Marcos, Ana Cláudia e Rita de Cássia, pela brilhante contribuição, carinho e olhar sensível.

À Fátima, fantástica professora de Língua Portuguesa da EMEF Gonzaguinha, pela brilhante contribuição na correção ortográfica.

Aos queridos companheiros de jornada do PROFARTES e em especial: Ricardo, Cícera, Ronaldo e Cecília!

Aos alunos que fizeram parte do Projeto Coral Canta Gonzaguinha, desde o início, em 2018 e que no início de 2020, sonharam comigo com o projeto Orquestra de violino!

À família que a vida me deu: minha sogra Erineide e meu sogro Erivaldo (*in memoriam*), exemplo de homem forte, alegre, íntegro e dono de um amor gigantesco pelo nosso pequeno João; aos meus cunhados, cunhada e minhas lindas sobrinhas!

Aos meus pais, exemplos de força e perseverança em minha vida. Obrigada por acreditarem em mim!

À minha irmã Patrícia, acredito que tenha sido a pessoa que mais vibrou por eu ter entrado no mestrado! Publicou nas redes sociais, antes de mim!

À minha prima Daniela: primeira mestranda da família! Exemplo de garra, coragem e amor! Obrigada por seu olhar atento e profissional à minha pesquisa. Minha corretora oficial!

À minha prima Etelvina e sua linda família: obrigada por cuidar de mim há tantos anos.

À minha prima Luiza, exemplo de fé, força e perseverança.

Ao meu melhor amigo, meu esposo Jônatas, fiel companheiro, homem forte que possui um enorme coração. Obrigada por tanto amor!

Ao meu filho, João Victor, razão dos meus planos... Sensível, amável, inteligente... Amor que cresce cada dia mais um pouco!

*“O mais importante do trabalho que fazemos é relembrar esses jovens, essas crianças, de que elas são seres humanos com os mesmos direitos que os demais e que têm uma voz importante, que precisa ser ouvida na sociedade da qual eles são parte. A música é uma forma de relembrar a eles essa voz individual e dar força para que ela seja colocada e ouvida”*

**Maestro Silvio Baccarelli**

## RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa realizada na EMEF Gonzaguinha, localizada na favela de Heliópolis, São Paulo, nos anos 2018 e 2019, com crianças de 07 a 13 anos, pertencentes ao Projeto Coral Canta Gonzaguinha. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa de abordagem participante, que contou com levantamento bibliográfico/revisão de literatura, coleta documental, e como instrumentos de pesquisa questionários e registros em diário de bordo. Recorreu-se a uma bibliografia que elucidasse dois pontos principais: Quais conexões podem ser estabelecidas entre a legislação e a formação de professores para o ensino de música na educação básica? Como será o desenvolvimento do Projeto Coral Canta Gonzaguinha, na EMEF Gonzaguinha, no contexto da Favela de Heliópolis? Os questionamentos apresentados deram suporte para os seguintes objetivos: investigar aspectos históricos sobre ensino de música no país; pesquisar a formação de professores de música, antes e após as duas LDBs; investigar o histórico e contexto da Favela de Heliópolis; conhecer e discutir limites e possibilidades do Projeto Coral Canta Gonzaguinha. A busca foi, através de questionários, dar voz e ouvidos à comunidade da EMEF Gonzaguinha, distribuídos entre: alunos pertencentes ao Coral Canta Gonzaguinha, familiares e funcionários da escola. A fundamentação teórica deste trabalho contou com: Amato (2007, 2008, 2009, 2010), que analisa a importância do canto coral; Freire (1980, 1981, 1985, 1997), que contesta a ideologia dominante; Penna (2004, 2005, 2011, 2012, 2014), que analisa a importância do canto coral na educação básica; Souza (2000, 2011, 2014, 2016), que relaciona o cotidiano à educação escolar; Subtil (2005, 2006, 2007), que entrelaça música, mídias, escola e gosto infantil. A pesquisa aponta que uma educação de qualidade deve ser efetivada através de ações que democratizem processos de ensino aprendizagem e um dos melhores meios para isso, é dar voz e ouvidos aos alunos, capacitando-os musical e criticamente.

**Palavras-chave:** Canto coral na escola pública. Educação musical. Gosto musical infantil.

## ABSTRACT

This dissertation presents the results of the research carried out at EMEF Gonzaguinha, located in the Heliópolis favela, São Paulo, in the years 2018 and 2019, with children from 7 to 13 years old, belonging to the Coral Canta Gonzaguinha Project. The methodology used is of a qualitative nature with a participatory approach, which included bibliographic survey / literature review, documentary collection, and as research instruments, questionnaires and logbook records. A bibliography was used to elucidate two main points: What connections can be established between legislation and teacher training for teaching music in basic education? How will the Coral Canta Gonzaguinha Project develop at EMEF Gonzaguinha, in the context of the Heliópolis Favela? The questions presented supported the following objectives: to investigate historical aspects of music education in the country; research the training of music teachers, before and after the two LDBs; investigate the history and context of the Heliópolis Slum; know and discuss limits and possibilities of the Coral Canta Gonzaguinha Project. The search was, through questionnaires, to give voice and ears to the EMEF Gonzaguinha community, distributed among: students belonging to Coral Canta Gonzaguinha, family members and school staff. The theoretical basis of this work included: Amato (2007, 2008, 2009, 2010), which analyzes the importance of choral singing; Freire (1980, 1981, 1985, 1997), who challenges the dominant ideology; Penna (2004, 2005, 2011, 2012, 2014), who analyzes the importance of choral singing in basic education; Souza (2000, 2011, 2014, 2016), which relates daily life to school education; Subtil (2005, 2006, 2007), which interweaves music, media, school and children's taste. The research points out that a quality education must be carried out through actions that democratize teaching-learning processes and one of the best ways to do this is to give voice and ears to students, enabling them musically and critically.

**Keywords:** Children's musical taste. Choral singing in public school. Music education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação sobre o ensino de música no Brasil.....	27
Quadro 2 - Habilidades musicais desenvolvidas do 1º ao 5º ano pela BNCC.....	41
Quadro 3 - Habilidades musicais desenvolvidas do 6º ao 9º ano pela BNCC.....	42
Quadro 4 - Principais ferramentas para o bom trabalho com canto coral.....	73
Quadro 5 - Turmas do coral em 2018.....	78
Quadro 6 - Turmas do coral em 2019.....	79
Quadro 7 - Alunos.....	82
Quadro 8 - Pais.....	82
Quadro 9 - Funcionários.....	83

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Maestro Silvio Baccarelli.....	15
Figura 2 - Incêndio em 1996 e atual Residencial Silvio Baccarelli.....	16
Figura 3 - Valéria de Sá Correia Reis em 1991, 1998 e 2015 na EMEF Gonzaguinha.....	17
Figura 4 - Nuvem de palavras: Fundamentação teórica.....	24
Figura 5 - Heliópolis: ontem e hoje.....	62
Figura 6 - Árvore da Saudade.....	62
Figura 7 - Alojamentos provisórios em Heliópolis, década de 1970 e moradores trabalhando no mutirão, década de 1980.....	64
Figura 8 - Área de Heliópolis.....	65
Figura 9 - Placa da fachada da EMEF Gonzaguinha.....	68
Figura 10 - Gonzaguinha e Gonzagão em 1979.....	69
Figura 11 - Por que os alunos entraram no coral?.....	83
Figura 12 - Apresentações do Coral Canta Gonzaguinha: em 26 de abril de 2019 e em 05 de julho de 2019, na EMEF Gonzaguinha.....	95
Figura 13 - Apresentações do Coral Canta Gonzaguinha em 10 de agosto de 2019 e 23 de novembro de 2019.....	95
Figura 14 - Conhecendo a Sala São Paulo.....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de vagas para as Licenciaturas em artes (artes visuais, dança, música, teatro) na UNESP, UNICAMP e USP, para o vestibular de 2020.....	49
Gráfico 2 - Porcentagem do item em casa.....	85
Gráfico 3 - Músicas preferidas após primeira audição.....	88
Gráfico 4 - Músicas preferidas após o estudo.....	89
Gráfico 5 - Influência no gosto musical dos alunos integrantes do Coral Canta Gonzaguinha.....	91
Gráfico 6 - Preferências musicais dos alunos.....	102

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Publicações das Revistas e Anais da ABEM e da ANPPOM.....	22
Tabela 2 - Vagas e inscritos para os vestibulares da UNESP, UNICAMP e USP em 2020.....	49
Tabela 3 - Questões das provas para concurso público/ professor de arte do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo.....	51
Tabela 4 - Autonomia dos alunos frente aos aparelhos tecnológicos.....	86

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABEM</b>	Associação Brasileira de Educação Musical
<b>ANPPOM</b>	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música
<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>EMEF</b>	Escola Municipal de Ensino Fundamental
<b>EMEI</b>	Escola Municipal de Educação infantil
<b>EMPG</b>	Escola Municipal de Primeiro Grau
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEB</b>	Música na Educação Básica
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>ONG</b>	Organização não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OSESP</b>	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacional
<b>UNAS</b>	União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>I. Justificativa.....</b>	<b>15</b>
<b>II. Questões da pesquisa.....</b>	<b>19</b>
<b>III. Objetivos.....</b>	<b>19</b>
<b>IV. Procedimentos Metodológicos.....</b>	<b>20</b>
<b>V. Revisão bibliográfica.....</b>	<b>22</b>
<b>VI. Fundamentação teórica.....</b>	<b>23</b>
<b>VII. Organização do Trabalho.....</b>	<b>24</b>
<b>1 MÚSICA NA ESCOLA: IDAS E VINDAS.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1 Aspectos de um quadro histórico.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2 Tópicos sobre formação do Educador Musical.....</b>	<b>44</b>
<b>2 HELIÓPOLIS: BAIRRO EDUCADOR.....</b>	<b>54</b>
<b>2.1 Favela ou Comunidade?.....</b>	<b>54</b>
<b>2.2 Histórico das favelas no Brasil.....</b>	<b>55</b>
<b>2.3 Surge Heliópolis.....</b>	<b>61</b>
<b>2.4 EMEF. Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior – Gonzaguinha.....</b>	<b>67</b>
<b>3 PROJETO CANTA GONZAGUINHA.....</b>	<b>71</b>
<b>3.1 Canto coral.....</b>	<b>71</b>
<b>3.2 O que é o Projeto Coral Canta Gonzaguinha.....</b>	<b>77</b>
<b>3.3 A escolha dos envolvidos.....</b>	<b>81</b>
<b>3.4 Dando voz e ouvidos.....</b>	<b>83</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>

<b>APÊNDICE A - Anais da ABEM.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE B - Anais da ANPPOM.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE C - Publicações da Revista Opus da ANPPOM.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE D - Publicações da Revista Música na Educação Básica.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE E - Publicações da Revista da ABEM.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE F - Projeto Coral Canta Gonzaguinha.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE G - Questionários realizados com integrantes do coral, familiares e funcionários da EMEF Gonzaguinha.....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXO A - Parecer consubstancial da Plataforma Brasil.....</b>	<b>162</b>

## INTRODUÇÃO

*Eu fico com a pureza da resposta das crianças  
É a vida, é bonita e é bonita  
Gonzaguinha<sup>1</sup>*

### I. Justificativa

Em 1991 foi inaugurada a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF<sup>2</sup>) Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior – Gonzaguinha, localizada em Heliópolis, São Paulo - SP. No mesmo ano ingressei na primeira série do ensino fundamental na mesma escola. Em 1996 ocorreu um grande incêndio em Heliópolis, deixando vários moradores sem suas casas. O maestro Silvio Baccarelli<sup>3</sup> viu a situação caótica sendo apresentada na televisão e resolveu ajudar de alguma forma. Entrou em contato com a EMEF Gonzaguinha solicitando 36 alunos para iniciar os estudos de instrumentos musicais eruditos. Eu fui uma das alunas escolhidas, sendo selecionada para estudar viola de arco.

**Figura 1 - Maestro Silvio Baccarelli**



**Fonte:** Blog do Instituto Baccarelli<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Trecho da música: “O que é, o que é” composta por Gonzaguinha em 1982 (GONZAGUINHA, 1998, p. 22).

<sup>2</sup> De agora em diante a sigla EMEF será usada para se referir à Escola Municipal de Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> Silvio Baccarelli, músico e compositor especialista em música sacra, nasceu em 23 de setembro de 1931 na cidade de Monte Belo - MG. Faleceu em 21 de junho de 2019.

<sup>4</sup> <http://www.institutobaccarelli.blogspot.com.br/>. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

O então “Projeto Baccarelli” cresceu transformando-o em Instituto Baccarelli. Durante o período em que pertenci à orquestra principal, participei de festivais de música como Campos do Jordão, Campos de Goytacazes, Poços de Caldas, além dos festivais internacionais Attergau (Áustria), Orquestra Jovens do Mercosul (Argentina) e Festival Beethoven (Bonn – Alemanha). Participei ainda da turnê europeia da Sinfônica Heliópolis, realizando apresentações na Alemanha, Holanda e Inglaterra. Além de musicista da Orquestra Sinfônica Heliópolis, eu ministrava aulas de viola para iniciantes e de musicalização para crianças com idades entre 4 e 6 anos.

Não posso deixar de citar a grande importância que o Maestro Silvio Baccarelli teve para Heliópolis. Os moradores que residiam no local onde em 1996 ocorreu o incêndio citado, decidiram homenagear o maestro Baccarelli, dando seu nome ao conjunto de edifícios que foi construído no mesmo local, anos após o incêndio.

**Figura 2 - Incêndio em 1996 e atual Residencial Silvio Baccarelli**



**Fonte:** Fotografia do incêndio: Jornal Diário Popular do dia 18 de junho de 1996, páginas 5 e 20; Fotografias do Residencial Silvio Baccarelli. Arquivo pessoal da autora.

Em 2012 concluí o curso de Licenciatura em Música, no mesmo ano em que passei no concurso para Professor de Arte da Prefeitura de São Paulo. Após 2 anos trabalhando em uma escola distante de casa, consegui remoção para escola onde iniciei meus estudos: EMEF Gonzaguinha. Além de ter estudado na mesma escola onde hoje trabalho, há uma outra ligação entre mim e a escola aqui apresentada: minha mãe trabalha nesta escola desde sua fundação em 1991. Ela entrou como Inspetora de aluno e foi escolhida pela comunidade por ser uma representante do

movimento de mutirão que acontecia em Heliópolis e do qual meus pais faziam parte. Após alguns anos surgiu o concurso público para Assistente Técnico Escolar (mesmas funções do antigo cargo de Inspetor de Alunos), a minha mãe passou no concurso e trabalhou na EMEF Gonzaguinha até fevereiro do ano de 2019, quando então se aposentou.

**Figura 3 - Valéria de Sá Correia Reis em 1991, 1998 e 2015<sup>5</sup> na EMEF Gonzaguinha**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Heliópolis tem hoje cerca de 220 mil habitantes, distribuídos em uma área de 1 milhão de metros quadrados. Sabe-se que a grande maioria destes habitantes são crianças e adolescentes em idade escolar (UNAS<sup>6</sup>).

Grande parte dos moradores de Heliópolis são nordestinos ou descendentes, que vieram para São Paulo em busca de melhores oportunidades de vida. Meus pais vieram de uma cidade do interior do Piauí, chamada Oeiras. Meu pai veio para São Paulo em 1970 e minha mãe em 1981, após casar-se com meu pai. Tantos outros nordestinos e pessoas de outros estados e países migraram para São Paulo, fazendo

<sup>5</sup> Valéria de Sá Correia Reis na EMEF Gonzaguinha em três momentos: 1991 na primeira série; em 1998 na oitava série (aula de arte); e em 2015, com a mãe Maria de Lourdes, ambas trabalhando na festa junina.

<sup>6</sup> De agora em diante a sigla UNAS será usada para se referir à União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região.

com que a vida musical em Heliópolis fosse bastante eclética, passando pelo forró, samba, sertanejo entre outros.

Existem vários gêneros musicais presentes em Heliópolis. Sabemos que há uma ideia errônea, divulgada principalmente pelos meios de comunicação de massa, associando favela ao funk, que é sempre apresentado como linguagem musical que representa as favelas.

Analisando em um contexto geral, as crianças são um público-alvo mais vulnerável do que o dos adultos, uma vez que desconhecem os objetivos da comunicação publicitária. Contudo, há um ponto crucial a ser observado: esse poder de discernir a propaganda irá variar muito de criança para criança, por causa da idade e da maturidade de cada uma. Compreender as relações entre mídia, infância e consumo faz-se necessário, tendo como suporte a teoria da comunicação adentrada na sociologia infantil, que busca “[...] identificar a tensão nas condições de recepção da criança, supostamente o mais vulnerável de todos os grupos sociais” (OFORINO, 2012, p. 237). Com isso, as crianças, adolescentes e jovens moradores de Heliópolis, sentem-se obrigados a ouvir o gênero musical citado não apenas por curiosidade, mas por necessidade de inserção em um determinado grupo ali representado.

As verdades obtidas através do senso comum fazem com que os atos de significação sejam baseados em achismos, sem nenhum embasamento científico ou metodológico, o que, por sua vez, pode ser extremamente danoso para a sociedade como um todo. As afirmações relativizadas ao senso comum, são fruto de cultura de repetição, que uma vez realizada por diversas vezes, torna-se realidade aos olhos do coletivo. Dizer, por exemplo, que mulheres são frágeis, que favelado é bandido, ou mesmo que gato preto traz azar, são afirmações que foram disseminadas culturalmente sem nenhum embasamento e devido à repetição, tornam-se verdades diante do senso comum. Há de se ter claro seu papel na sociedade, onde a [...] “psicologia popular” como um sistema pelo qual as pessoas organizam suas experiências no mundo social, seu conhecimento sobre ele e as trocas que com ele mantêm (BRUNER, 1997, p. 41).

O ato de assumir esta ou aquela postura diante de um fato, tomando como base o senso comum, é aceitar passivamente tal situação, não se reconhecendo como ser crítico e social, pois o senso comum “[...] sintetiza não apenas como as coisas são, mas (frequentemente de forma implícita) como elas deveriam ser” (BRUNER, 1997, p. 44).

Deve-se pesquisar as contribuições que o estudo da música pode trazer com a formação de crianças e jovens. Há em Heliópolis um material humano de grande valor, rico por seus sotaques, tons de pele, crenças e acima de tudo, força e coragem de lutar por um futuro melhor.

Percebe-se a necessidade de um ensino voltado para a formação integral do indivíduo, tanto nos aspectos intelectual, psicológico, sociocultural, artístico, científico, ético, como nos demais. A escola tem a responsabilidade de contribuir com a formação do ser humano, atuante no meio social.

Cantar desenvolve não apenas aspectos técnicos como a respiração, afinação ou tessitura, há contribuição para o desenvolvimento do ser humano de forma integral.

Ciente de que os aspectos acima mencionados podem contribuir positivamente com o desenvolvimento integral dos alunos, foi criado o projeto “Canta Gonzaguinha”. Este projeto consiste na formação de um coral com alunos da EMEF Gonzaguinha, visando ampliar e formar repertório, a educação musical através do canto coral e a contribuir para desenvolvimento do senso crítico frente a sua realidade.

Para formação de repertório foram utilizadas músicas do então patrono da escola, Gonzaguinha, pela sua beleza, por seu cunho crítico e questionador; músicas de Luiz Gonzaga, por apresentar a realidade do Nordeste do Brasil e também músicas de outros compositores que compartilharam pensamentos de Luiz Gonzaga e Gonzaguinha, de igualdade, esperança e felicidade.

## **II. Questões da Pesquisa**

São questões de pesquisa:

- a) Quais conexões podem ser estabelecidas entre a legislação e a formação de professores para o ensino de música na educação básica?
- b) Como será o desenvolvimento do Projeto Coral Canta Gonzaguinha, na EMEF Gonzaguinha, no contexto da Favela de Heliópolis?

## **III. Objetivos**

São objetivos deste trabalho:

- a) Investigar aspectos históricos sobre ensino de música no país;
- b) Pesquisar a formação de professores de música, antes e após as duas Lei de Diretrizes e Base (LDBs<sup>7</sup>);
- c) Investigar o histórico e contexto da Favela de Heliópolis;
- d) Conhecer e discutir limites e possibilidades do Projeto Coral Canta Gonzaguinha.

#### **IV. Procedimentos Metodológicos**

Para realização deste trabalho recorreu-se à investigação empírica de abordagem qualitativa e observação participante.

Para Lakatos (2003) a pesquisa com observação participante deve ser realizada por um observador próximo do objeto a ser estudado, cujo envolvimento com o grupo deve ser amplo, pois o pesquisador: “[...] se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (LAKATOS, 2003, p. 194).

Pode-se encontrar duas formas de observação participante: “a) Natural. O observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga. b) Artificial. O observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações” (LAKATOS, 2003, p. 194). Com base nesta afirmação de Lakatos (2003), podemos concluir que esta pesquisa se enquadra na forma natural de observação, uma vez que a pesquisadora faz parte do mesmo grupo dos participantes, pois é professora do componente curricular de Arte e professora responsável do projeto aqui apresentado, Coral Canta Gonzaguinha.

De acordo com Gil, o que distingue a pesquisa participante das demais pesquisas comunitárias, é a “[...] identificação da estrutura social da população que implica descobrir as diferenças sociais de seus membros, as posições do grupo e também os conflitos entre este último” (2002, p.150).

Gil (2008, p.20) afirma que o “[...] empirismo concebe a realidade como singular e revela graças à experiência sensível. Dessa forma o objeto passa a ser o que é, ou seja, o fato.” Quando se trata de pesquisas que envolvem a participação de indivíduos, é necessário compreender que, toda generalização é perigosa, pois não observa o indivíduo dentro de suas características, vivências e singularidades.

---

<sup>7</sup> De agora em diante a sigla LDB será usada para se referir à Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Desta forma, de acordo com Gil (2008) e Lakatos (2003), a pesquisa participante compreende os principais aspectos:

- a) É uma forma de relacionamento entre o pesquisador e o grupo a ser pesquisado;
- b) A colaboração é parte determinante do processo de pesquisa, pois parte de um problema coletivo do grupo.

Esta dissertação conta com os seguintes procedimentos metodológicos:

- c) Levantamento bibliográfico e revisão de literatura, buscando publicações que tratem sobre o tema pesquisado;
- d) Coleta de dados utilizando como instrumentos:
  - Questionários buscando contemplar duas vertentes: a) macro: sintetizando levantamento de dados obtidos através de respostas dos 60 participantes do Coral Canta Gonzaguinha durante 2019; b) micro: realizado através de um recorte contendo 05 alunos participantes do projeto escolhidos através de sorteio, 5 familiares dos respectivos alunos sorteados e 5 integrantes da equipe escolar, entre professores e equipe gestora;
  - Observação participante (GIL, 2003, p. 104) utilizando diário de bordo que acompanha as atividades do Coral Canta Gonzaguinha;
- e) Análise dos dados: descrevendo, analisando e estabelecendo interconexões entre os dados coletados e o que já foi feito sobre essa temática, a fim de responder às questões de pesquisa apresentadas.

Em fevereiro de 2020 o projeto Coral Canta Gonzaguinha foi aprovado pelo Conselho de escola, com duas turmas, atendendo ao todo 40 alunos, do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, não pode ser desenvolvido em continuidade. O motivo foi a pandemia mundial do Novo Coronavírus<sup>8</sup>, que fez com que as aulas presenciais fossem suspensas desde o dia 24 de março de 2020. O retorno às aulas presenciais em todo o estado de São Paulo está previsto para 07 de outubro de 2020, a ser realizado de forma gradual<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Em 2019, a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida transmitido e disseminado por grande números de países, incluindo o Brasil. Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em 12 de junho de 2020.

<sup>9</sup> Fonte: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/noticias-coronavirus/governo-de-sp-da-autonomia-a-municipios-para-seguir-plano-de-volta-as-aulas/>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

## V. Revisão bibliográfica

Tomamos como ponto de partida para esta pesquisa, um amplo levantamento bibliográfico realizado nos sites da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM<sup>10</sup>), e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM<sup>11</sup>), em CD-Rom contendo publicações da ABEM, e da ANPPOM, cujos artigos se relacionassem com o tema abordado na presente pesquisa, desde o primeiro número de cada uma delas, até o ano de 2018. A escolha das publicações utilizadas tomou como base as palavras-chaves, os resumos e a leitura na íntegra do material coletado. No site da ABEM encontram-se: Revista da ABEM, Revista Música na Educação Básica e ANAIS dos Encontros e/ou Congressos. No site da ANPPOM: Revista Opus e ANAIS dos Encontros e/ou Congressos.

**Tabela 1 - Publicações das Revistas e Anais da ABEM e da ANPPOM**

REVISTA/ ANAIS	Quantidade de publicações
Anais ABEM	10
Revista ABEM	25
Revista Música na Educação Básica	07
Anais ANPPOM	12
Revista Opus da ANPPOM	10

**Fonte:** Elaborada pela autora com base nas publicações da ABEM e ANPPOM.

O amplo levantamento bibliográfico realizado nas revistas e anais da ABEM e da ANPPOM, encontram-se em APÊNDICE e podem contribuir como reflexão da contribuição que cada artigo teve sobre esta pesquisa.

Além dos artigos encontrados em publicações específicas da área de educação musical, também foram encontrados:

- a) 02 teses de doutorado;

<sup>10</sup> De agora em diante a sigla ABEM será usada para se referir à Associação Brasileira de Educação Musical.

<sup>11</sup> De agora em diante a sigla ANPPOM será usada para se referir à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

- b) 02 dissertações de mestrado;
- c) 15 livros;
- d) 16 Leis/Decretos.

A partir do levantamento bibliográfico efetuado, o trabalho teve como norteador de sua construção os seguintes tópicos:

- a) Legislação educacional sobre o ensino de música na educação básica; tendo como principais autores: Queiroz (2012) e Sobreira (2017). Ambos apresentam reflexões acerca do percurso da música nas escolas de educação básica do Brasil, analisando dois eixos centrais: a trajetória histórica do ensino de música no âmbito da legislação nacional e a atual conjuntura política da educação musical na escola, a partir da alteração da LDB<sup>12</sup> 9.394/1996, realizada pela Lei 11.769/2008<sup>13</sup>.
- b) A importância do canto coral; tendo como principais contribuições vindas dos autores Amato (2007; 2008); Figueiredo (1990). Os autores apresentam a música vocal como prática socialmente construída, através das relações sociais estabelecidas entre seus integrantes, valorizando-os e integrando-os de forma igualitária.

Os tópicos apresentados na Revisão Bibliográfica, serviram como base estrutural para a implementação desta pesquisa.

## **VI. Fundamentação teórica**

Fundamentação teórica desta dissertação: Amato (2007, 2008, 2009, 2010); Freire (1980, 1981, 1985, 1997); Penna (2004, 2005, 2011, 2012, 2014); Souza (2000, 2011, 2014, 2016); Subtil (2005, 2006, 2007).

---

<sup>12</sup> Daqui em diante a sigla LDB será usada para se referir à Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

<sup>13</sup> A Lei Lei Nº 11.769 foi promulgada em 18 de agosto de 2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica.

**Figura 4 - Nuvem de palavras: Fundamentação teórica**



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Amato (2010, 2009, 2008, 2007): canto coral como prática socializadora e ampliadora de conhecimentos.

Freire (1980, 1981, 1985, 1997): Paulo Freire, não há como falar sobre educação crítica e não se fundamentar no autor, devido seu poder contestador de uma realidade muitas vezes imposta, levando o autor a desenvolver processos emancipatórios, como por exemplo, a pedagogia crítica.

Penna (2004, 2005, 2011, 2012, 2014): contribuições, presença da música nas escolas, legislação, música na escola, professores de música em escolas públicas, contextualização da música na educação básica.

Souza (2000, 2011, 2014, 2016): interliga as realidades vivenciadas no cotidiano com a educação musical escolar.

Subtil (2005, 2006, 2007): entrelaçamento de música midiática, escola e gosto infantil.

## **VII. Organização do trabalho**

A construção desta dissertação buscou interligações de dados e sentidos, agregando conhecimentos históricos, críticos e sociais.

A dissertação é dividida em 3 capítulos, interligando aspectos históricos sobre a educação musical, Favela de Heliópolis e o projeto Coral Canta Gonzaguinha.

No primeiro capítulo são apresentadas as principais legislações sobre o ensino de música na educação básica, assim como os caminhos percorridos na formação do educador musical. Ambos aspectos se apresentam de forma importante para a compreensão dos caminhos que a educação musical já percorreu, onde está atualmente e o que se pode esperar.

O segundo capítulo apresenta onde o Projeto Coral Canta Gonzaguinha foi desenvolvido: Favela de Heliópolis e EMEF Gonzaguinha. Aqui encontram-se questões como favela ou comunidade? Como surgiram as favelas no Brasil? Compreender tais questões é fator primordial para uma reflexão fundamentada em fatos reais e não no senso comum.

O terceiro e último capítulo traz aspectos referentes à importância do coral na educação básica; como o projeto Canta Gonzaguinha foi desenvolvido; “Dando voz e ouvidos”, onde são apresentados relatos de alunos, seus familiares e equipe gestora, que evidenciam a importância de uma educação desprovida de preconceitos ou fundamentada no senso comum que nivela pessoas, lugares e ações.

## 1 MÚSICA NA ESCOLA: IDAS E VINDAS

A educação musical na educação básica é um tema que vem despertando cada vez mais o interesse de pesquisadores. A história político-educacional da música nas escolas brasileiras, deve ser analisada buscando compreender as mudanças ocorridas através de legislações que direcionaram e direcionam o ensino de música na educação básica.

### 1.1 Aspectos de um quadro histórico

A primeira vez que o ensino de música apareceu em um decreto ou lei que regulamenta o ensino da educação básica<sup>14</sup> foi com o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que “aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte” – cidade do Rio de Janeiro:

Luiz Ricardo Silva Queiroz (2012) apresenta a importância de compreender a influência que a então capital do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro, possuía perante o restante do país:

[...] as definições para a capital do país acabavam obtendo respaldo e legitimidade em outras localidades do Brasil. Além disso, o pensamento e as concepções em voga no Distrito Federal eram dominantes nos rumos políticos de todo o território nacional (p. 25).

Tomando como base as leis e decretos que têm fundamentado o cenário de educação musical no âmbito da educação básica, o quadro a seguir apresenta uma síntese do percurso histórico:

---

<sup>14</sup> O termo educação básica passou a vigorar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), e a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

**Quadro 1 - Legislação sobre o ensino de música no Brasil**

LEI	EMENTA	SOBRE MÚSICA, O QUE ESTÁ PRESENTE EM LEIS e DECRETOS
DECRETO Nº 1.331 A - DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854	Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.	[...] Art. 80. Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa. [...]
DECRETO Nº 981 de 08 DE NOVEMBRO DE 1890	Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal.	O ensino de música está presente neste Decreto, indicando os conteúdos a serem ministrados:  Musica - Canticos escolares aprendidos de outiva. Musica - Canticos. Conhecimento e leitura das notas. Musica - Conhecimento das notas, compassos, claves. Primeiros exercicios de solfejo. Canticos. Musica - Revisão. Exercicio graduado de solfejo. Canticos. Musica - Revisão, com desenvolvimento dos elementos de arte musical. Exercicios de solfejo. Dictados. Canticos a unisono e em côro. Musica - Desenvolvimento do programma precedente. Solfejos graduados. Dictados. Córos. Musica Elementos da arte musical. Solfejos graduados. Córos: 3 horas. Musica - Solfejos. Córos. Dictados: 1 hora.
DECRETO N.19.890 – DE 18 DE ABRIL DE 1931	Dispõe sobre a organização do ensino secundário	<b>Art. 1º</b> O ensino secundário oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial. <b>Art. 2º</b> O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar. <b>Art. 3º</b> Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuidas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação: 1ª série: Português – Francês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico). 2ª série: Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico). 3ª série: Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História natural – Desenho – Música (canto orfeônico). [...] <b>Art. 75.</b> O professor de música do Colégio Pedro II será contratado. [...] Art. 79 [...] [...] § 2º O exame de cada disciplina constará se uma prova escrita e de uma prova oral ou prático-oral conforme a natureza da disciplina. [...]

<p>DECRETO-LEI Nº 9.494 de 22 DE JULHO DE 1946</p>	<p>Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico</p>	<p>[...] <b>TÍTULO I</b> Da organização do ensino de canto orfeônico <b>CAPÍTULO I</b> Da finalidade do ensino de canto orfeônico. <b>Art. 1º</b> O ensino de canto orfeônico terá por finalidade: I. Formar professores de canto orfeônico; II. Proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico; III. Incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores. [...]</p>
<p>LEI Nº 51.215 DE 21 DE AGOSTO DE 1961</p>	<p>Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País.</p>	<p>[...] Art. 2º A Educação musical nos Jardins de Infância deve ser praticada sob a forma de recreação obedecendo ao seguinte plano: a) por meio de assimilação dos fenômenos básicos da música - Ritmo e Som; b) por meio de bandinhas rítmicas ou qualquer tipo de conduta sonora; c) por meio de cantigas de roda. Art. 3º A Educação música nas escolas Pré-Primárias, deve ser também praticada sob a forma de recreação, obedecida ao seguinte plano: a) por meio do treino auditivo do ritmo; b) por meio do treino auditiva do som; c) por meio de bandinhas rítmicas ou qualquer tipo de conjunto sonoro; d) por meio de câoro orfeônico; e) por meio de danças folclóricas nacionais e estrangeiras; f) por meio de cirandas dramatizadas. [...]</p>
<p>LEI Nº 5.692 DE 11 DE AGOSTO DE 1971</p>	<p>Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.</p>	<p>[...] Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. [...]</p>
<p>LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996</p>	<p>Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional</p>	<p>[...] Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. [...]</p>

<p>LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.</p>	<p>Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".</p>	<p><u>"Art. 26-A.</u> Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.</p> <p>§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.</p> <p>§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (NR)</p> <p>[...]</p>
<p>LEI Nº 11.769 DE 18 DE AGOSTO DE 2008</p>	<p>Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.</p>	<p>[...]</p> <p>Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:</p> <p>"Art. 26. ....</p> <p>.....</p> <p>§ 6º_ A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)</p> <p>[...]</p>
<p>LEI Nº 12.287 DE 13 DE JULHO DE 2010</p>	<p>Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte.</p>	<p>Art. 1º O § 2º do art. 26 da <u>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u>, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação:</p> <p>"Art. 26. ....</p> <p>.....</p> <p><u>§ 2º</u> O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.</p> <p>[...]</p>
<p>LEI Nº 13.278 DE 02 DE MAIO DE 2016</p>	<p>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.</p>	<p>"Art. 26. ....</p> <p>.....</p> <p><u>§ 6º</u> 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.</p> <p>....." (NR)</p> <p>[...]</p>

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.	Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]	[...] “Art. 26. .... ..... § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. [...]
--	---	---

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de documentos nacionais apresentados em referências.

Com a expansão do Canto Orfeônico, a grande questão agora era aliar conteúdos pedagógicos musicais com o sentimento nacionalista, fazendo com que grandes nomes surgissem, entre eles Villa Lobos, compositor de “raízes folclóricas”. Villa Lobos logo ganhou espaço no governo, aliando em seu método de ensino musical pautado no canto coletivo, tendo como fundamentação questões cívicas e nacionalistas, entretanto “[...] é preciso ressaltar que “Canto Orfeônico” é, ao mesmo tempo, o nome dado para uma disciplina escolar e uma proposta pedagógica” (SOBREIRA, 2017, p. 12).

Em sua metodologia estavam previstos o canto coletivo, em formação coral tradicional ou para vozes iguais (com ou sem acompanhamento), princípios de teoria musical, além de solfejos, estes com a utilização do manossolfa, método no qual sinais feitos com as mãos indicam as notas musicais. Ressalta-se que o compositor primava para que a prática precedesse a teoria. Também foi providenciado o Guia Prático, uma coletânea de 4 volumes, contendo o repertório a ser executado nas escolas (SOBREIRA, 2017, p. 12).

“Iniciava-se o grande movimento que pretendia dar novos rumos à função da música nas escolas” (CALDEIRA FILHO, 1960, p. 417), e foi desta forma que o canto orfeônico foi recebido por grande parte da população brasileira.

Como já citado, o canto orfeônico já era uma matéria do ensino musical nas escolas públicas de São Paulo, antes mesmo de tomar amplitude nacional. Entretanto, foi apenas após a influência e organização de Villa-Lobos, que o canto orfeônico atingiu as proporções que conhecemos:

Apesar de não ter sido pioneiro na sua introdução no país, ninguém antes havia conseguido dar ao canto orfeônico as dimensões de um projeto nacional e que se manteve durante tanto tempo. O modo como o levou à frente, pela amplitude da mobilização de professores, alunos, músicos e público, pela consideração de múltiplos aspectos musicais, pedagógicos, políticos e administrativos ligados à sua concretização, revelou, além de seu talento musical, uma capacidade de trabalho e

organização impressionantes. O projeto conseguiu reunir não só importantes apoios políticos, mas uma equipe de professores e colaboradores dedicada, competente e entusiasmada (SANTOS, 2010, p.11).

A necessidade de fomentar um sentimento de nacionalidade surge diante de um ambiente político instável. “Daí a necessidade e a importância de construir o discurso da nacionalização como instrumento de criação de uma base político-ideológica para a consolidação de um estado forte e centralizador” (SANTOS, 2010, p. 31). Entretanto, este nacionalismo não deveria ser estimulado de maneira despretensiosa, haviam direcionamentos muito claros:

O nacionalismo aqui se apresenta não como ideia abstrata, mas como instrumento de ação política, visando a manipulação mais que a mobilização de massas, buscando colocá-las sob a direção de um grupo. A ambiguidade do discurso nacionalista e a fragilidade da sociedade civil da época possibilitam aos seus autores uma grande flexibilidade no manejo dos conflitos sociopolíticos. Apesar de buscar a construção de um consenso, o nacionalismo brasileiro era construído sobre a eliminação das diferenças, a uniformização e padronização cultural. Não eram aceitas quaisquer formas de organização autônoma da sociedade, mas apenas as corporações perfiladas com o estado (SANTOS, 2010, p. 31).

De acordo com Silvia Sobreira (2008), Villa-Lobos punha em prática as determinações e visões do Governo Vargas de civismo e nacionalidade, mas sem deixar de lado aspectos musicais como linguagem efetiva, “[...] mas isso não seria feito em detrimento da qualidade desta música” (p. 14).

De acordo com Villa-Lobos: “[...] nenhuma arte exerce sobre as massas uma influência tão poderosa como a música” (SANTOS, 2010, p. 40). Mas, para que o canto orfeônico atingisse o patamar esperado, Villa-Lobos necessitava do envolvimento de pessoas muito importantes para este processo: os professores.

A criação do curso de formação de professores se destaca como fundamental para o início e implantação do canto orfeônico nas escolas. O próprio maestro se encarregou de ministrá-lo aos professores das escolas primárias municipais. Embora destinado principalmente a estes professores, foram aceitos também os de escolas particulares (SANTOS, 2010, p. 43).

Outro recurso muito utilizado durante a implementação do canto orfeônico eram as concentrações orfeônicas, “[...] realizadas em grandes espaços como teatros, praças ou campos de futebol” (SANTOS, 2010, p. 43).

Ocasão de prestar contas à sociedade dos resultados do ensino da música, as concentrações proporcionavam demonstrações grandiosas de apoio ao governo, presente através de representantes dos seus altos escalões ou do próprio Getúlio Vargas. Após a implantação do Estado Novo, aumentou a frequência dessas solenidades assim como o número de vozes e participantes (SANTOS, 2010, p.48).

As concentrações orfeônicas “[...] proporcionavam demonstrações grandiosas de apoio ao governo, presente através de representantes dos seus altos escalões ou do próprio Getúlio Vargas” (SANTOS, 2010, p. 48). Estes momentos eram muito importantes para os dois principais atores envolvidos: a aceitação e apoio ao governo Vargas e ao canto orfeônico.

Muitas críticas foram atribuídas ao canto orfeônico. Uma das principais estava relacionada à necessidade de elevação de nível cultural da população brasileira. Através desta suposta elevação cultural, aspectos como contribuições de culturas denominadas menos importantes, como indígenas e africanas, eram vistas com maus olhos e não faziam parte de uma cultura elitista.

Por fazer parte do governo Vargas, que ganhou cunho autoritarista, o canto orfeônico sofreu forte crítica, e passou a ser visto mais conectado a aspectos políticos do governo. “Desenvolvido durante o governo Vargas, o canto orfeônico acabou sendo relacionado ao autoritarismo e sofrendo questionamentos relativos às suas implicações políticas, em especial durante o Estado Novo” (SANTOS, 2010, p. 14).

Deve ser dada a merecida importância ao canto orfeônico, para Caldeira Filho:

Volta à baila agora o Canto Orfeônico [...], pretende o aludido decreto que alunos de escolas primárias participem de bandas e outros conjuntos orquestrais, vocais e coreográficos, recitais vocais e instrumentais, concerto de música popular e folclórica, e tudo isso fora do limite total das aulas semanais [...]. Ingenuamente, dizemos, não, quanto a ideia em si, mas porque, repetindo anteriores ingenuidades, ...tais atividades são exigidas em “todo o território nacional”, não obstante a total inexecutabilidade da exigência absoluta da falta de meios. (CALDEIRA FILHO, 1961, p. 421).

É preciso compreender criticamente a amplitude que a escola pública possuía neste período, pois “[...] o canto orfeônico foi implantado nacionalmente em um país majoritariamente rural, onde mais de 75% dos habitantes não tinham acesso à educação formal” (PENNA, 2014, p.165). A escola pública ainda era escassa para atender todas as crianças e jovens em idade escolar.

Ainda que de acordo com Maura Penna (2014) o canto orfeônico não tenha atingido grande parte da população do país, há de se compreender que ele contribuiu de forma positiva com a cultura brasileira, como salienta Caldeira Filho:

Folclorismo, certamente, é fase rápida em qualquer desenvolvimento cultural, embora possa ser de suma importância nas culturas primitivas ou nas culturas estáticas. Nacionalismo é também algo transitório. Cultura, porém, (entendida no sentido particular do contexto desta nota) como objetivo atingido, é algo permanente, é conquista definitiva, que poderá ser, como momento de evolução, dotado de mobilidade, de multiformidade, de tudo aquilo que implica em vida, movimento, ação, mas não será mais “transição”, nem ascensão, e sim, expansão, amplitude, alargamento, universalidade (CALDEIRA FILHO, 1962, p. 165).

Tanto o Exército Brasileiro, quanto o então Ministro da Educação Gustavo Capanema (1934 a 1945), começaram a ver o ensino do canto orfeônico com maus olhos. O Exército, devido ao alto valor financeiro que as concentrações orfeônicas utilizavam; o Ministro da Educação, por querer implementar o ensino de arte que contemplasse a educação artística (SANTOS, 2010, p. 59). Desta forma “[...] a educação musical atravessa, após o fim do Estado Novo, um período de indefinição. O canto orfeônico já não tem na chefia do estado um defensor [...] a proposta pedagógica do compositor sofre um certo esvaziamento” (SANTOS, 2010, p. 62).

Não houve uma legislação específica que determinasse o fim do Canto Orfeônico. “O que ocorreu foi que aquele modelo de ensino foi sendo substituído por outras propostas legais, como a Educação Musical e, mais tarde, a Educação Artística” (SOBREIRA, 2008, p. 11).

Em 21 de agosto de 1961, o então Presidente da República Federativa do Brasil, Jânio Quadros, promulga a Lei n. 51.215, que “Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País” (BRASIL, 1961):

Art. 1º a educação musical nos Jardins de Infância, Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias, e Normais, em todo o território nacional, obedecerá às normas estabelecidas no presente Decreto.

Art. 2º A educação musical os Jardins de Infância deve ser praticada sob a forma de recreação ao seguinte plano:

- a) Por meio de assimilação dos fenômenos básicos da música – ritmo e som;
- b) Por meio de bandinhas rítmicas ou qualquer outro tipo de conduta sonora;
- c) Por meio de cantigas de roda.

Art. 3º A educação musical nas escolas Pré-Primárias, deve ser também praticada sob a forma de recreação, obedecida ao seguinte plano:

- a) Por meio de treino auditivo do ritmo;
- b) Por meio do treino auditivo do som;
- c) Por meio de bandinhas rítmicas ou qualquer outro tipo de conjunto sonoro;
- d) Por meio do coro orfeônico;
- e) Por meio de danças folclóricas nacionais e estrangeiras;
- f) Por meio de cirandas dramatizadas.

Art. 4º A educação musical nas escolas primárias terá as seguintes finalidades:

I – Atividades curriculares:

- a) Fornecer aos alunos os conhecimentos necessários para que, ao fim do curso, estejam aptos a ler e escrever um mínimo apreciável de matéria musical;
- b) Fornecer aos alunos os conhecimentos e os materiais necessários para sua participação nas atividades coletivas relativas à matéria tais como: câoros orfeônicos e outros conjuntos vocais; bandas de música e outros conjuntos instrumentais; danças folclóricas nacionais e estrangeiras.
- c) Fornecer, para a compreensão da música como arte, noções de sua história e desenvolvimento através da História da Música, propriamente dita; através de conhecimentos generalizados dos instrumentos musicais pela audição de discos apresentação ao vivo, dos próprios instrumentos;
- d) Possibilitar a realização de dramatização infantil musicadas.

II – Atividades extracurriculares:

- a) Proporcionais aos escolares audições de conjuntos orquestrais, vocais e coreográficos; recitais vocais e instrumentais; concertos de música popular e folclórica. Tais atividades poderão ser através de espetáculos ao vivo ou de gravações e filmes;
- b) Realização de festivais e prélios inter-escolares em que tomem parte conjuntos orfeônicos e instrumentais de diferentes escolas, apresentando-se os conjuntos vencedores em adições públicas, radiofônica ou em programação de televisão.

§ As atividades de que trata o item I, deste artigo deverão ser praticadas uma vez por semana, no mínimo.

§ As atividades de que trata no item II deste artigo deverão realizar-se: as contidas na alínea “a”, de abril a junho (inclusive) e de agosto a outubro, (inclusive) de cada ano, na razão de um mês no mínimo, em horários e locais especiais fora do limite total das aulas semanais. As atividades contidas na alínea “b” em épocas escolhidas pelos organizadores e pela direção das escolas.

Art. 5º A educação nas escolas Secundárias e Normais terá as seguintes finalidades:

I – Atividades curriculares:

- a) ampliação dos conhecimentos teóricos tratados nos cursos anteriores;
- b) ampliação das atividades coletivas;
- c) ampliação do conhecimento da História da Música, geral, e nacional relacionando-a intensamente à História Universal e, sempre que possível, às outras artes, através de ilustrações, projeções comparativas especialmente elaborados para tal finalidade;
- d) fornecer conhecimentos de formas musicais e elementos de apreciação musical.

II – Atividades Extracurriculares:

- a) as meninas indicadas nas alíneas “a” e “b” do item II do artigo 4º deste Decreto;
- b) possibilitar aos estudantes a realização de autos populares ou eruditos dramatizados montagem de histórias e peças teatrais musicadas;
- c) fornecer aos estudantes ingressos e prepara-los para concertos de todos os tipos, espetáculos coreográficos e de ópera e, sempre que possível, proporcionar contato direto com as manifestações folclóricas.

§ 1º As noções teóricas e práticas de que se trata este artigo devem ser fornecidas, também, através das peças ensaiadas pelos alunos;

§ 2º Aplica-se aos alunos das escolas Secundárias e Normais, o disposto nos parágrafos 1º e 2º do artigo 4º deste decreto.

Art. 6º As noções teóricas e práticas preceituadas neste decreto devem ser distribuídas de modo nacional e progressivo durante os 5 (cindo) anos do curso Primário e os 4 (quatro) anos dos cursos Secundários e Normal.

O Decreto nº 51. 215 de 21 de agosto de 1961, apresenta a educação musical nas escolas como algo que deveria ter relevância na formulação curricular. Mas, ao mesmo tempo, apresenta um panorama utópico de ensino de música, não compreendendo as dimensões do Brasil, enquanto suas dimensões geográficas, regionais e políticas:

[...] Volta a baila agora o Canto Orfeônico. Por decreto do Governo Federal, assinado à 21-8-61, foram estabelecidas normas para a educação musical nos jardins de infância, escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais de todo o território nacional, com o fim de dar feição uniforme às atividades em tôdas as escolas de todo o País. Ingenuamente (será só ingenuamente?) pretende o aludido decreto que alunos de escolas primárias participem de bandas e outros conjuntos instrumentais, tenham audições de discos, de conjuntos orquestrais, vocais e coreográficos, recitais vocais e instrumentais, concêrtos de música popular e folclórica e tudo isso fora do limite total das aulas semanais... [...]

O decreto em aprêço obriga todas as escolas do País, oficiais e particulares, sem exceção alguma. (p. 421)

Em resumo: sucedem-se decretos e portarias modificadores da situação em vigor. Até agora, que utilidade trouxeram? Unicamente esta: a de obrigar a subterfúgios, a autênticas "tapeações". E é nesse clima que se pretende desenvolver e processar uma educação?

Tudo isto, porém, talvez não tenha maior importância, pois não se tem dito e repetido que o professor é quem não presta, não progride, não trabalha? Ele que se arrume... (p. 422) (CALDEIRA FILHO, 1961, p. 421-422).

O Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961 é apresentado de forma muito ampla e fantasiosa. Incluir todos os alunos do território nacional neste projeto audacioso, não condiz com a realidade vivida no momento de sua promulgação. O Brasil possui dimensões continentais e seria humanamente impossível executar as diretrizes da forma como foi apresentada.

O que segue na linha histórica de educação musical no Brasil é a promulgação da Lei 4.024 de 1961, a conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN<sup>15</sup>:

Essa é a primeira lei de caráter abrangente, que teve como objetivo estabelecer diretrizes e normatizações para a educação brasileira de todo o país. O título completo da Lei é Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por isso, alguns autores se referem a esta (e a legislação posterior) como LDBEN, embora seja mais comum a referência à sigla simplificada: LDB (SOBREIRA, 2008, p. 18).

De acordo com Queiroz (2012), há um grande equívoco com relação à Lei 4.024 de 1961, a LDBEN. O autor salienta a importância de não confundir as informações. Na lei 4.024, de 1961, não consta informações e diretrizes para o ensino musical, educação musical ou qualquer outro termo que se refira ao ensino da música na escola, mas, sim, apresenta em seu artigo 38, no parágrafo VI, o oferecimento de atividades complementares de iniciação artística:

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:  
[...]  
IV - atividades complementares de iniciação artística;  
[...]  
(BRASIL, 1961).

A explicação para a ocorrência do equívoco que relaciona a lei 4.024 de 1961 com diretrizes para o ensino de música no país, se deve a uma simples confusão de datas; tanto a Lei 4.024/61 quanto o Decreto 51.215/61 foram promulgados no mesmo

---

<sup>15</sup> De agora em diante a sigla LDBEN será usada para se referir à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ano, em 1961, mas apenas o Decreto 51.215 é específico sobre educação musical “[...] gerando a distorção encontrada na literatura, que confundiu as especificações do documento para a educação musical com as definições da LDB” (QUEIROZ, 2008, p. 30).

Em 31 de março de 1964 o Brasil sofre um golpe militar, período em que diversos direitos garantidos foram suspensos, houve surgimento da censura, perseguição política, entre outros. Aspectos relevantes ao momento da ditadura brasileira fizeram com que o cenário educacional mudasse, e a política educacional tivesse como preocupação a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho.

A Lei 5.692/71, que modifica o ensino de 1º e 2º Graus no governo Emílio Garrastazu Médici, unifica as linguagens artísticas em um mesmo componente curricular: Educação Artística. Com isto, professores que tinham a formação em Desenho, por exemplo, deveriam a partir de então lecionar as demais linguagens artísticas de forma polivalente. “[...] O que ocorreu, em geral, foi que o professor lecionava o que fosse de sua maior competência, ignorando as outras modalidades artísticas” (SOBREIRA, 2008, p. 22).

O ensino de música passa, então, a ser parte integrante de um todo. A disciplina Educação Artística visava, por sua vez, o desenvolvimento da sensibilidade através das artes e não o aprofundamento em uma determinada linguagem artística, como ocorria com o canto orfeônico.

Entretanto, não haviam profissionais habilitados em cursos superiores para a nova modalidade de ensino artístico nas escolas, fazendo com que surgisse a necessidade de se capacitar professores.

Um diagnóstico claro é que a partir da Lei 5.692/1971 a educação artística ganhou espaço na escola, o que levou, por consequência, a uma difusão da polivalência no ensino das artes, enfraquecendo, demasiadamente, a presença da música como componente curricular escolar. Com vistas a atender essa realidade, os cursos superiores de educação artística formaram, ao longo de aproximadamente três décadas, diversos professores para a educação básica, tanto nos cursos de licenciatura curta quanto nos cursos de licenciatura plena. Essas duas modalidades de formação eram previstas na lei como base para a formação dos professores (BRASIL, 1971). No âmbito da educação artística, a licenciatura curta era, geralmente, oferecida em cursos de dois anos de duração, contemplando conteúdos relacionados às diferentes linguagens artísticas e, ainda, conteúdos específicos da educação. Para a licenciatura plena, de maneira geral, eram acrescentados mais dois anos, considerando a opção do aluno por uma das linguagens (artes plásticas, artes cênicas, desenho ou

música) a fim de obter a uma habilitação específica (QUEIROZ, 2008, p. 32).

Passados oito anos do fim da ditadura militar brasileira, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, a segunda LDB, a Lei nº 9.394/1996; esta LDB encontra-se vigente nos dias de hoje e teve base estruturada na Constituição Federal de 1988. Entretanto, a educação musical ainda não teve seu lugar de destaque merecido. Queiroz (2008) é otimista em afirmar novos rumos com a nova lei, que ao não utilizar mais o termo educação artística, é capaz de ampliar os olhares para a importância do ensino da arte no contexto escolar, pois “[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem perspectivas mais claras, com informações acerca das quatro linguagens artísticas que devem compor o ensino de arte na escola” (p. 32-33).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais lançados pelo Ministério da Educação (MEC<sup>16</sup>) entre os anos de 1997 a 2002, apresentam diretrizes aos componentes curriculares da educação básica, entre eles o componente curricular Arte, que “[...] está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades” (BRASIL, 1997, p. 19). Este documento apresenta as linguagens artísticas, cada uma com suas próprias características. A criticidade agora já era vista com bons olhos<sup>17</sup>

É papel da escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, compreendendo criticamente também aquelas produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno (BRASIL, 1997, p. 35).

Chega-se à mais recente lei sobre o ensino de música na educação básica a Lei 11.769/2008, que altera a LDB vigente:

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. ....”

<sup>16</sup> De agora em diante a sigla MEC será usada para se referir à Ministério da Educação e Cultura.

<sup>17</sup> **Parâmetros Curriculares Nacionais / MEC:**

- Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte / Primeira a Quarta séries, 1997.  
 - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – 1998.  
 - Parâmetros Curriculares Nacionais / Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental / Arte, 1998.  
 - Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias, 1999.  
 - Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª séries, 2002.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.”  
Art. 2º (VETADO) [...] (BRASIL, 2008).

O artigo 2º da lei acima apresentada, citada foi vetado, refere referia-se à obrigatoriedade de as aulas de música serem ministradas por professores com formação específica em música. Este artigo foi vetado abrindo espaço para dois questionamentos centrais: quem poderia ministrar as aulas de música, e qual o real espaço que a música teria na educação básica. Queiroz (2008) aponta uma explicação para este questionamento:

Voltando à questão, sobre quem poderá dar aula de música na escola, podemos responder, embasados na LDB, que são profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente em cursos de licenciatura em música. Certamente, como prevê a lei, poderão ser abertas exceções para a educação infantil, o ensino fundamental I e a educação de jovens e adultos, modalidades da educação básica em que atua o professor “generalista”, profissional que pode ser formado em licenciatura, em pedagogia ou ter a formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal (p. 34).

Quanto ao espaço de legitimação do ensino musical na educação básica, a mesma LDB direciona ao posicionamento, pois, no parágrafo II consta informações sobre a liberdade que as redes de ensino possui, no que tange à organização dos componentes curriculares que devem ser organizados, por sua vez, respeitando os conhecimentos relativos ao “[...] mundo físico e natural e da realidade social e política” (QUEIROZ, 2008, p. 34).

Ter o ensino e música presente na educação básica, mas ministrada por professores polivalentes, não agrada a Queiroz (2008):

Com base nessa interpretação da LDB entendo que é necessário termos uma disciplina específica de música, ministrada por professores especialistas na área, portanto, formados em curso de licenciatura em música. Tal fato não impediria que os professores “generalistas” continuassem atuando com o ensino de música na educação infantil, no ensino fundamental I e na educação de jovens e adultos, desde que tivessem uma preparação mínima para atender às especificidades dos conhecimentos musicais (p. 35).

Ao mesmo tempo que a Lei 11.769 de 2008 trouxe novos olhares para o ensino de música na educação básica, trouxe também questionamentos validados pela falta de diretrizes claras e concretas. Passados dois anos da promulgação da Lei nº 11.

769/2008, surge a Lei Nº 12.287, de 13 de julho de 2010, que inclui “expressões regionais” no §2º do Art. 26, alterando este artigo:

[...] “Art. 26. ....  
 § 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.[...]” (BRASIL, 2010).

Após os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>18</sup> surgem diretrizes na construção dos currículos, que foi uma das contribuições da Base Nacional Curricular Comum (BNCC<sup>19</sup>) que atua também na elaboração e revisão das propostas pedagógicas, nas políticas para formação de professores, nos materiais didáticos e avaliações.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017, p. 193).

A linguagem musical é apresentada na BNCC como um importante instrumento de saberes sociais, interligando diferentes culturas diante de uma visão ampla e crítica:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2017, p. 196).

<sup>18</sup> De agora em diante a sigla PCN será utilizada para Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>19</sup> De agora em diante a sigla BNCC será utilizada para Base Nacional Curricular Comum.

O quadro a seguir apresenta as Habilidades musicais que devem ser desenvolvidas do 1º ao 5º ano, de acordo com a BNCC:

**Quadro 2 - Habilidades musicais desenvolvidas do 1º ao 5º ano pela BNCC:**

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. Elementos da linguagem
(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. Materialidades
(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. Notação e registro musical
(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. Processos de criação
(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo

**Fonte:** Brasil, 2018, p. 203

Já para o ensino de Arte nos anos finais – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, as habilidades a serem desenvolvidas possuem relação com as dos anos iniciais. A diferença é que espera-se que tais habilidades desenvolvidas nos anos iniciais – 1º ao 5º ano, sejam ampliadas de modo que, “o diferencial dessa fase está na maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis” (Brasil, 2018, p. 205).

O quadro a seguir apresenta as habilidades esperadas com o ensino musical para os anos 6º ao 9º do ensino fundamental de acordo com a BNCC:

### Quadro 3 - Habilidades musicais desenvolvidas do 6º ao 9º ano pela BNCC:

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.
(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.
(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical. Elementos da linguagem
(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais. Materialidades
(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos. Notação e registro musical
(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual. Processos de criação
(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

**Fonte:** Brasil, 2018, p. 209.

Vale ressaltar que, apesar da música estar presente na BNCC, deve-se elucidar a forma de sua inclusão: faz parte da área de conhecimento “Linguagens”, que compreende o componente curricular “Arte”, dividida em cinco unidades temáticas: “Artes Integradas”, “Artes Visuais”, “Teatro”, “Música” e “Dança”.

O MEC buscou integrar e ouvir a sociedade sobre a BNCC, buscando contribuições através de audiências públicas e participações no próprio site do MEC. Diante disto, em 2016 a ABEM escreveu um documento<sup>20</sup> que partiu de deliberações

<sup>20</sup> Documento disponível em:

[http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes\\_da\\_ABEM\\_para\\_a\\_BNCC.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/docs/Proposicoes_da_ABEM_para_a_BNCC.pdf). Acesso em 07 de agosto de 2020.

do Fórum sobre o ensino de música na proposta da Base Nacional Comum Curricular, realizado em Brasília, na UnB, nos dias 03 e 04 de dezembro de 2015. Este fórum contou com a participação de diferentes indivíduos: docentes e discentes inseridos desde a educação básica até o ensino superior, além do apoio da administração de entidades federais, estaduais e municipais. A intenção era elucidar aspectos relevantes da BNCC, no que se diz respeito ao ensino de música. Alguns pontos valem ser ressaltados, como por exemplo:

A ABEM considera inadequadas as definições da BNCC de conceber “Arte” como “componente curricular” e, conseqüentemente, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como “subcomponentes”. De acordo as próprias especificações do texto apresentado na BNCC, “ao considerar que a formação em Arte acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música), é necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes, para todas as etapas da educação básica”. Assim fica evidente que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro têm características de componentes curriculares e não de subcomponentes, considerando que cada uma dessas áreas possui especificidades distintas e necessitam de professores com formação específica para atendê-las adequadamente.

Há uma luta histórica das áreas de artes para legitimar, de fato, a inclusão das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como componentes curriculares específicos da educação básica. Componentes que não podem mais estar presentes nos currículos de forma fragilizada, agrupados em uma “disciplina” genericamente definida como “Arte”, ministrada por um professor polivalente. Apesar de o texto da BNCC não tratar de disciplinas e sim de “componentes” e “subcomponentes”, entendemos que considerar Arte como componente e Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro como subcomponentes legitima uma distorção historicamente construída na trajetória do ensino das diferentes linguagens artísticas no Brasil. A proposição da ABEM, então, é que as definições da BNCC apresentem Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como quatro componentes curriculares específicos e não como subcomponentes da Arte. Nesse sentido, a redação do documento deve especificar que o ensino da Arte é constituído por quatro componentes curriculares: o componente curricular Artes Visuais, o componente curricular Dança, o componente curricular Música e o componente curricular Teatro (ABEM, 2016, p. 04, 05).

Apesar dos esforços, o texto da BNCC continuou como estava na proposta enviada para consulta pública, a música foi considerada como um subcomponente curricular.

Para que a música seja inserida com seu espaço no contexto educacional, foi necessário um forte esforço de todos que acreditam no poder educacional do ensino musical de música na educação básica. Entretanto, deve ser respeitada a importância que este ensino apresenta na educação: “[...] o ensino de música nas escolas deve ter como fim a formação de pessoas que sejam capazes de realizar seus projetos a partir de múltiplas linguagens” (GRANJA, 2006, p.14).

Penna (2014) chama a atenção para que não se delegue todas as energias em uma lei, em um decreto, pois, ele sozinho, nada faz. É necessário transgredir do texto escrito e dar significado educacional, pois “[...] não cabe esperar que essa nova lei gere automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana” (p. 142).

Outro autor que enfatiza essa visão mais clara da realidade é citado por Caldeira Filho: “Aparecem então os remédios: reformas de programas, maiores exigências quanto aos docentes, aprendizagem por meio de projetos, etc., (...). A escola vê-se obrigada a ensinar, e com isso perece a parte educativa” (1961, p. 196). Portanto, devemos ter plena consciência de que ainda estamos muito longe da educação musical que esperamos. Novos olhares, novos horizontes são necessários para a vivência efetiva dos educandos no contexto educacional.

“Em educação musical faz-se alguma coisa? Sem receio respondemos: não. Mas como gostaríamos de ser arrasadoramente desmentidos... por fatos.” Assim, Caldeira Filho encerra sua publicação em 1961 (p.622) que, apesar de passados tantos anos de sua publicação, ainda se encontra bastante atual!

## **1.2 Tópicos sobre formação do educador musical**

Quem nunca ouviu frases como: “Ser professor é um dom de Deus” ou “Professor trabalha por amor”? Frases como estas, ao mesmo tempo que dão um tom poético ao ato de lecionar, tiram todo um percurso muitas vezes árduo de formação do profissional. Ensinar, antes de mais nada, é um dos atos mais importantes da humanidade, pois ainda que sejamos detentores de determinado conhecimento, é no momento da mediação que podemos refletir sobre nosso real conhecimento dos fatos.

Ensinar música não é diferente. Trata-se da mediação de conhecimentos, vivências e estímulo ao sensível de forma a integrar som, corpo e mente. Assim, para ensinar música, ao professor não basta apenas ter boa vontade de ensinar, ele deve estar inserido no mundo musical:

Sabemos que não é possível aprender música sem experiência musical ou uma vivência direta da música (seja cantar, tocar, ouvir, compor ou improvisar, por exemplo). Chegar a esse consenso foi uma grande conquista para a área de educação musical (DEL-BEN, 2015, p. 132).

A educação musical é um campo da educação que não favorece apenas o fazer musical, propagado e difundido em conservatórios, onde o aluno torna-se especialista em determinado instrumento musical. A educação musical é responsável por trabalhar com o aluno além de questões teórico – musicais, a compreensão de que a mesma representa para a sociedade e vários outros aspectos. Para realizar a mediação de conhecimentos de música com o aluno, a figura do professor é de suma importância, seja para o ensino formal ou não-formal: “Ao longo da história, percebe-se que os músicos, por diversas razões, dedicaram parte do seu tempo ao ensino, como orientadores, instrutores, professores ou, até mesmo, educadores” (MATEIRO, 2015, p. 171).

O ensino só se torna significativo quando o conhecimento está atrelado à prática cotidiana. Hoje muito se tem contestado sobre a aplicabilidade na vida cotidiana de determinados conteúdos estudados no decorrer da educação básica, pois, se o aluno não percebe, se não lhe é apresentado o motivo e a aplicação de tal conteúdo, logo ele perde o interesse, perde o entusiasmo pelo que está sendo ensinado. Isto se aplica à todos os componentes curriculares. Entretanto, há de se ter clara a ideia de que, mais do que papel formador que inclui determinados “mundos musicais” e exclui outros, a educação musical na educação básica deve ter entre seus principais princípios uma educação pautada em experiências significativas de modo que: “É preciso refletir se, e como, nossas práticas ou experiências de ensino e aprendizagem contribuem, de fato, para a formação dos alunos, e que formação é essa que buscamos quando ensinamos o que ensinamos” (DEL-BEN, 2015, p. 134).

Quando se fala em educação musical na educação básica, todos os contextos em que a música está inserida e onde é possível estabelecer relações culturais, devem ser levados em consideração, uma vez que a música não pode ser vista como privilégio de poucos, ela deve contemplar “[...] a produção musical fora do espaço da escola e da academia” (BELLOCHIO, 2003, p. 19).

Contudo, como esse profissional, o professor de música, deve pautar seus ensinamentos, sua formação, seu percurso? Bellochio (2003) apresenta algumas questões muito pertinentes a respeito da formação do educador musical:

Algumas questões ainda estão muito presentes e precisam ser debatidas, tanto na academia quanto na escola. Dentre essas: formação: que concepção? Existe uma concepção para a formação de professores de educação musical? Ou, ainda, existem particularidades na formação de educadores musicais? Que universos têm transversalizado a formação do educador musical? Se não temos uma educação musical, mas um conjunto de *loci* em que se produzem educações musicais, podemos pensar em que formação? Que saberes compõem o conhecimento do professor? (BELLOCHIO, 2003, p. 18).

A primeira iniciativa de inserção do professor de música na educação básica foi durante o Canto Orfeônico (MATEIRO, 2015, p. 174) que necessitava de profissionais previamente habilitados ao desenvolvimento do fazer musical em questão, fazendo com que os primeiros cursos de capacitação para professores de música fossem criados. Vale lembrar que o ensino de música nos moldes de conservatórios já existia há alguns anos no Brasil. Este novo olhar para a formação de professores de música para atuar na educação básica, somente se deu com o Canto Orfeônico: “A formação profissional acontece nas Escolas Normais, onde a única prática musical era o canto coletivo” (MATEIRO, 2015, p, 175).

A formação acadêmica de professores de música, assim como qualquer outra formação específica em licenciatura, modalidade que entrelaça aspectos pedagógico e específicos de cada área de atuação, seguiu os principais momentos históricos. A visão não somente da arte, mas também o ensino musical, passava por transformações.

A formação de professores de música no Brasil acompanhou três momentos de inovação e ruptura estética: o modernismo, na década de 1920, a criatividade, na década de 1960, e a era pós-moderna, na década de 1990. O modo de ver, ouvir e fazer arte são distintos em cada um desses períodos e, conseqüentemente, tem repercussões na formação docente e nos procedimentos de ensino das artes (MATEIRO, 2015, p. 175 – 176).

No início dos anos 70 a Educação Artística passa a ser um componente curricular da educação básica, sem nenhum aprofundamento em uma ou outra linguagem artística. Da mesma forma os profissionais que lecionavam tal disciplina na educação básica, deveriam ter uma formação acadêmica que contemplasse as quatro linguagens artísticas, com uma visão integradora dessas linguagens:

Com a introdução da Educação Artística nos currículos escolares de primeiro e segundo graus, em 1971 – hoje denominados de ensino fundamental e ensino médio –, o professor de música passa a ser formado em cursos de Educação Artística oferecidos por instituições de ensino superior, de duração entre três (licenciatura curta) e cinco anos (licenciatura plena). Esse modelo de formação que se efetua a partir do conhecimento geral das áreas artísticas (música, teatro, desenho, artes visuais, dança, cinema) segue a concepção de integração das artes na educação de crianças e jovens, com o predomínio do enfoque mecânico-tecnista (MATEIRO, 2015, p. 176)

Caminhando junto às mudanças político-sociais que o país vivia e à promulgação da LDB, os cursos de licenciatura começam a tomar lugar nas instituições de ensino superior (MATEIRO, 2015, p. 176). Entretanto, isto não seria capaz de resolver os enormes problemas que permeavam o campo da formação do educador musical, pois assim como os demais cursos de licenciatura, possuíam alicerces muito próximos aos cursos de bacharelado, como se fosse um “apêndice dos cursos de bacharelado” (BELLOCHIO, 2003, p. 18).

Mateiro (2015) salienta a importância em compreender as dificuldades na formação dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura em música. Para a autora, romper com o tradicionalismo acadêmico, tecnicista e racional é um dos principais problemas da elaboração dos cursos de licenciatura em música (p. 175).

Alguns autores como Bellochio (2003) apontam as divergências que os professores de música encontram após sua formação acadêmica inicial – o curso de licenciatura em música – no dia a dia de seu trabalho no ambiente escolar. Muitas questões envolvem o desenvolvimento do trabalho do professor de música e as principais estão ligadas diretamente às relações socioeducacionais:

Entre a formação e a ação do professor existem particularidades que permeiam e complexificam as relações socioeducacionais. Dentre elas, o estatuto profissional do professor, suas condições de trabalho, a história social das disciplinas escolares, as relações entre professores e alunos, as concepções estabelecidas nos planos político-pedagógicos e no currículo da escola, dentre outros (BELLOCHIO, 2003, p. 18).

Mas, qual concepção, linha, perspectiva curricular deve ser assumida frente a um processo formativo do educador musical? Compreender quais são as principais questões que permeiam a formação do educador musical é muito importante para

direcionar o trabalho musical. Bellochio (2003) relaciona seis principais aspectos relevantes para o processo de formação do educador musical:

[...] pretendo sintetizar alguns pontos, apostas possíveis para pensarmos a “formação: qual concepção?”. Nesse sentido, compreendo que:

a) é preciso que a universidade assuma propostas formadoras com projetos próprios para as suas licenciaturas [...]; b) é necessário que se reconheça que o trabalho do educador musical decorre de uma formação profissional específica e, portanto, é preciso investir nesse processo; c) é preciso que as propostas de formação do professor mobilizem oportunidades para o seu desenvolvimento cultural, ampliando os conhecimentos específicos inerentes à sua atividade profissional; d) é necessário que a formação profissional do professor seja tomada como um processo permanente vinculado a práticas educativas reais. [...] e) é preciso investir em projetos integrados entre as instituições formadoras e a escola. [...] f) é necessário “repertoriar” os saberes da prática profissional do educador musical, construindo saberes específicos para a área, processo que será significativo se construído no coletivo (BELLOCHIO, 2003, p. 23).

Apesar de estruturados e divulgados, os cursos de licenciaturas em música ainda se encontram em menor número, se comparados aos cursos de Artes Visuais, aos cursos de licenciatura em Artes Cênicas. Cabe observar que o curso de Licenciatura em Dança somente é oferecido em uma das universidades analisadas, em Campinas, São Paulo.

Um levantamento realizado entre três grandes universidades buscou comparar a quantidade de vagas e inscritos nos vestibulares de 2020 para os cursos de licenciatura em música, dança, artes visuais e artes cênicas. As universidades utilizadas para o levantamento de dados foram Universidade Estadual Paulista (UNESP<sup>21</sup>), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP<sup>22</sup>) e Universidade de São Paulo (USP<sup>23</sup>). A escolha por utilizar as três universidades se deu devido à importância das mesmas no cenário paulista e brasileiro.

---

<sup>21</sup> Daqui em diante a sigla UNESP será usada para se referir à Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho.

<sup>22</sup> Daqui em diante a sigla UNICAMP será usada para se referir à Universidade Estadual de Campinas.

<sup>23</sup> Daqui em diante a sigla USP será usada para se referir à Universidade de São Paulo

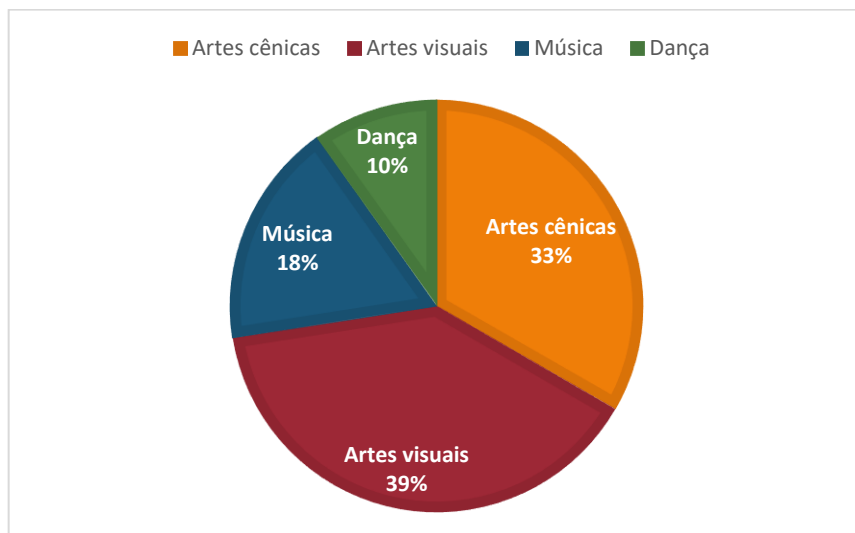
**Tabela 2 - Vagas e inscritos para os vestibulares da UNESP, UNICAMP e USP em 2020**

CURSO	USP		UNESP		UNICAMP	
	VAGAS	CANDIDATOS	VAGAS	CANDIDATOS	VAGAS	CANDIDATOS
DANÇA	0	0	0	0	25	251
ARTES VISUAIS	30	797	40	757	30	697
ARTES CÊNICAS	30	667	30	232	25	582
MÚSICA	30	279	22	127	13	77
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>	<b>1743</b>	<b>92</b>	<b>1116</b>	<b>68</b>	<b>1607</b>

**Fonte:** Elaborada pela autora com base nos sites das universidades mencionadas. Acesso em 16 de novembro de 2019 <sup>24</sup>

Ao analisar os dados encontrados, é possível perceber que:

**Gráfico 1 - Total de vagas para as Licenciaturas em artes (artes visuais, dança, música, teatro) na UNESP, UNICAMP e USP, para o vestibular de 2020**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base no total de vagas da UNESP, UNICAMP e USP em 2020.

<sup>24</sup> Fonte: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35192/vunesp-divulga-relacao-candidato-vaga-do-vestibular-unesp-2020>  
<https://www2.comvest.unicamp.br/vestibular-2020/relacao-candidatos-vaga-na-1a-fase-vestibular-2020/>  
[https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2020/06/tabela\\_vagas\\_fuvest.pdf](https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2020/06/tabela_vagas_fuvest.pdf)

Apesar de ser um apanhado ainda muito superficial, quanto à oferta e busca do curso de licenciatura nas universidades brasileiras, tais informações apresentadas no gráfico dão um mostra de como está o cenário dos cursos de licenciatura em música no Brasil:

Como já assinalado, no que concerne à formação dos professores, a habilitação em música é a menos frequente, o que reflete também a procura e a quantidade de concluintes dessa habilitação sempre as menores, na licenciatura plena em Educação Artística da UFPB, responsável pela formação da quase totalidade dos professores de Arte das redes públicas da capital (PENNA, 2004, p. 10).

Os cursos de licenciatura são destinados aos profissionais que desejam ser professor e, na grande maioria das vezes, buscam os concursos públicos para professor de educação básica. É neste momento que os formados em licenciatura em música encontram seu primeiro desafio: a prova do concurso público para professor de arte. Na grande maioria dos casos, as provas de concurso público destinadas aos futuros professores de arte, são formuladas por pessoas que possuem pouco ou nenhum conhecimento musical, visto a precariedade da elaboração das provas.

[...] se o licenciado em música ou em Educação Artística (com essa habilitação) puder se inscrever para o processo de seleção, já está prejudicado por conta de sua formação específica não ser contemplada pelos conteúdos programáticos, o que implica uma maior dificuldade por ocasião da prova (BELLOCHIO, 2003, p. 11).

Em busca de averiguar a afirmação realizada por Bellochio (2003), um breve recorte objetivou refletir sobre os dados encontrados na última prova para provimento de cargos de professor de Arte nas redes Municipal e Estadual de São Paulo.

Os dados comparativos elucidam a diferença na quantidade de questões relacionadas à música, artes visuais, artes cênicas, dança e artes integradas/pedagógicos artísticos na prova de concurso público para professor de Arte da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de no ano de 2016 e na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2013.

**Tabela 3 - Questões das provas para concurso público/ professor de arte do Estado de São Paulo e do Município de São Paulo**

Linguagem artística	Prefeitura Municipal de São Paulo - Concurso 2016	Estado de São Paulo – Concurso 2013	TOTAL
Música	06	06	12
Dança	03	06	09
Artes visuais	16	09	25
Artes cênicas	02	06	08
Artes integradas	02	03	05
TOTAL	29	30	59

**Fonte:** Dados obtidos nos sites:

[https://arquivo.pciconcursos.com.br/provas/24671946/508fc79b17a7/prof\\_artes\\_tipo\\_1.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/provas/24671946/508fc79b17a7/prof_artes_tipo_1.pdf)  
[https://arquivo.pciconcursos.com.br/provas/19691132/295ddec7eef5/nsce01\\_001\\_artes\\_tipo\\_01.pdf](https://arquivo.pciconcursos.com.br/provas/19691132/295ddec7eef5/nsce01_001_artes_tipo_01.pdf).  
 Acesso em 29 de julho de 2020.

Os dados obtidos revelam que as provas não estão em mesmo pé de igualdade, quanto à quantidade de questões relacionadas a cada linguagem artística, fazendo com que o processo de seleção não contemple critérios como equidade e imparcialidade.

É fato que o mercado de trabalho disponível ao profissional licenciado em música não contempla apenas a esfera da educação básica numa perspectiva de educação pública. Outros espaços são contemplados com a presença deste profissional, como por exemplo escolas particulares de educação básica, ONGs que trabalham com música, cursos livres, orquestras e outros grupos sociais.

[...] música é a habilitação menos frequente entre os professores, assim como os concluintes de licenciatura plena em Educação Artística da UFPB: apenas 11,7 % do total dos concluintes, num período de 10 anos. Mesmo nesse quadro, é bastante expressivo o índice de professores de Arte com essa habilitação nas escolas públicas: no ensino fundamental, somente 9, ou seja, menos de 5% dos 186 professores. E os demais formandos em música, onde estão? É sabido que vários ex-alunos do curso atuam em Instituições ou em escolas de música, públicas ou privadas – o que vem reforçar, mais uma vez, a tendência de preferência pela atuação profissional em escolas especializadas (PENNA, 2003, p. 75).

Direcionar os professores de música para a importância do ensino da música, era um tema recorrente nas publicações de Caldeira Filho (1962). Ele salientava os grandes problemas e desafios que os educadores musicais teriam pela frente, mas,

ao mesmo tempo, as maravilhas de uma profissão tão importante para a sociedade. Em uma carta destinada a um grupo de professores recém-formados, Caldeira Filho afirma: “Recebeis por isso um diploma. [...] Em consequência, recebeis, ao lado de direitos, a responsabilidade de fazer algo pela vossa cultura, pela arte, pela vossa Pátria (CALDEIRA FILHO, 1962, p. 620).

A educação musical deve ter alicerces muito claros. O mais importante não deve ser uma educação pautada na técnica musical, mas, sim, entrelaçada com o fazer e a apreciação musical. Deve-se, também, (CALDEIRA FILHO, 1961) ter uma atenção especial aos problemas que envolvem o ensino musical:

As deficiências principais são: a) insuficiente formação dos fins visados; b) insuficiência de atividades especificamente e amplamente musicais; c) insuficiente disponibilidade de horário ou de tempo consagrado à música; d) insuficiência de instalações; e) inadequação metodológica como consequência das deficiências assinaladas; f) insuficiência do rendimento docente, pela mesma razão (p. 198).

A formação continuada, tema hoje tão defendido no campo da educação, preocupava Caldeira Filho. Para ele o professor de música não podia se contentar apenas com o que estudou durante sua formação: “Sereis assim músicos ou professores esclarecidos e desejosos de permanecer em dia com a profissão” (1962, p. 622). Além disso, salientava a importância dos professores conhecerem os problemas existentes no âmbito educacional: “O conhecimento dos problemas educacionais fará de cada um de vós ponderável parcela de força na elevação do nível cultural de nosso país” (CALDEIRA FILHO, 1962, p. 623).

Iveta Maria A. B. Fernandes<sup>25</sup> (2012) em sua ampla pesquisa sobre formação de educadores, apresenta a formação continuada que deve fazer parte da prática do educador e das pesquisas relacionadas ao assunto. A educação de modo geral deve seguir as transformações vividas pela sociedade e para que a educação tenha ligações concretas com a realidade, o professor deve estar em constante busca de novos conhecimentos, novas concepções de ensino:

---

<sup>25</sup> Professora do Curso de Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES, no Instituto de Artes da UNESP. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP, onde lecionou de 2005 a 2018. Integrou as equipes do MEC que elaboraram os PCNs/ Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte/Música do Ensino Fundamental primeiro segmento e segundo segmento, Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, segundo segmento do Ensino Fundamental e PCN em Ação, no período de 1997 a 2002. Doutora em educação pela Faculdade de Educação, USP.

Junto a novas práticas musicais que as mídias apresentam a todo momento, são fundamentais e necessárias novas práticas de ensino de música, que se articulem em projetos de formação contínua. E para isso são necessários pesquisa e estudo, permeados pela teoria e prática reflexivas. Olhando o que se caminhou na área de Educação como um todo, verificamos vários avanços. Mas na área de formação contínua em música, muito pouco se produziu! (FERNANDES, I. M. A., 2012, p. 132).

É neste lugar que se encontra o professor de música: um profissional que deve ser o mediador do conhecimento musical, dando relevância ao que é ensinado através de ações significativas entrelaçadas no cotidiano, nas múltiplas experiências e transformações vividas pela sociedade. Contudo, para que o educador musical seja capaz de apresentar aos alunos conteúdos e experiências artístico-musicais, ele também deve possuir um olhar atento para sua própria vivência como professor, como músico e como espectador:

A importância das práticas culturais, da ampliação das vivências na frequência a eventos musicais e artísticos para a formação contínua do educador que trabalha com música, sempre fez com que fossem incluídas programações musicais para apreciação musical, e ampliação da cultura artística docente visando, também, a participação democrática social na cultura artística como conquista da cidadania (FERNANDES, I. M. A., 2012, p. 134).

Para Mateiro (2015), o professor de música deve ser uma pessoa amplamente preocupada com sua formação, seja ela inicial ou continuada de maneira que “[...] é relevante refletir acerca de pressupostos filosóficos que fundamentem uma proposta que justifique o ensinar música como uma profissão que se aprende” (2015, p.182).

É preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais. O sentido da formação profissional estende-se assumindo-se em constante construção e reconstrução (BELLOCHIO, 2003, p, 18).

Novas práticas, novos olhares, novos horizontes devem fazer parte constante do trabalho do professor de música, para que ele possa ser o real mediador do conhecimento e do fazer musical, de maneira a dar real significado ao ensino de música.

## 2 HELIÓPOLIS: BAIRRO EDUCADOR

*Heliópolis: a cidade do Sol*<sup>26</sup>

### 2.1 Favela ou Comunidade?

Um dos grandes questionamentos que norteiam os trabalhos acerca de favelas é sobre qual nomenclatura correta a ser utilizada: favela ou comunidade?

No artigo: *Favela, bairro ou comunidade? Quando uma política urbana torna-se uma política de significados*, a autora Letícia de Luna Freire (2008) discorre sobre as escolhas de nomenclatura adotadas por diferentes atores da sociedade, “Dependendo das relações e forças em jogo, as categorias podem transmudar por sentidos diversos, que por vezes se distanciam, por outras se aproximam” (p. 104).

Para Freire (2008) há um preconceito na utilização da palavra favela, pois para muitas pessoas ser chamado de favelado não está relacionado ao lugar de moradia, mas, sim, como uma forma de insulto, ofensa, sempre ligados a aspectos negativos e pejorativos. Entretanto, favelado é a pessoa que reside em uma favela, que por sua vez:

[...] as favelas são concebidas pelo poder público a partir de aspectos prioritariamente ocupacionais, estruturais e legais, sendo o termo utilizado para denominar espaços que se caracterizam pela “precariedade”, “irregularidade” e “desconformidade” (FREIRE, 2008, p. 100).

“Essa concepção moral dos termos favela e favelado está associada ao estigma produzido historicamente em relação a estes espaços urbanos e seus habitantes, isto é, à concepção da favela enquanto espaço estigmatizante”. (FREIRE, 2008, p. 108). Uma das formas encontradas para amenizar este estigma é a utilização da palavra “comunidade” como uma alternativa simbólica viável, como uma forma amplamente “[...] difundida por urbanistas e planejadores racionalistas, que insistem em dividir a cidade em espaços formais e informais (FREIRE, 2008, p. 106).

A autora Graciely C. Costa, no artigo: *Denominação: um percurso de sentidos entre espaços e sujeito* (2012) discorre sobre a importância de compreender as

---

<sup>26</sup> *Heliópolis* in Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-08-11 23:01:07]. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/\\$heliopolis](https://www.infopedia.pt/$heliopolis).

relações existentes entre as denominações favela, comunidade e bairro como forma de identificação:

O sujeito denomina e é denominado em um espaço material político - simbólico, um espaço que também é físico, concreto, territorial, geográfico, urbano, estereotipado, ou seja, composto por suas dimensões reais e imaginárias (COSTA, 2012, p. 134).

Costa (2012) analisa a palavra favela com base em uma estrutura lexical que lhe dá embasamento para associar a palavra favela com irregularidades urbanas:

Degradação, precariedade, falta de infraestrutura são características que recaem sobre a inferioridade da estrutura das moradias e da área na qual se localizam na cidade, e ainda, a condição irregular da área aparece nesta definição.

O nome favela remete à estrutura urbana, no que diz respeito à descrição física, que é inferior e, em relação à irregularidade de propriedade da terra. Favela dá então nome a irregularidades urbanas (COSTA, p. 136).

O grande estigma presente na palavra favela, decai sobre o morador que lá reside, pois “[..] a terra dita sem lei, o espaço dito sem higiene, entre outros, constroem a imagem de favelado e derivaram para outras significações que o marginalizam” (COSTA, 2012, p. 145).

Diante do exposto, a posição escolhida neste trabalho é por utilizar o termo Favela de Heliópolis, ao invés de Comunidade Heliópolis.

## **2.2 Histórico das favelas no Brasil**

Antes de falar sobre a favela de Heliópolis, faremos uma exposição sobre o surgimento das favelas no Brasil. Para isto, tomando como ponto de partida as primeiras favelas do Brasil: o Morro de Santo Antônio, a Mangueira (que não corresponde à atual e muito conhecida favela da Mangueira), o Morro da Providência e a Serra Morena, todas na cidade do Rio de Janeiro.

A criação da cidade do Rio de Janeiro, que data de 1567, teve o objetivo de servir como núcleo fortificado para a defesa da Baía de Guanabara. Desde então, a cidade assumiu importantes papéis no cenário interno, dentre eles a de porto

exportador de açúcar, escoadouro do ouro proveniente de Minas Gerais e a condição de capital do vice-reino do Brasil, ocupando o lugar de Salvador. Sendo assim, a cidade possuía características de centro econômico e político-administrativo, atraindo grande número de pessoas desde a sua formação. Contudo, com a vinda da família real portuguesa em 1808, “[...] a cidade sofreu uma grande expansão e se beneficiou de melhoramentos decorrentes da necessidade de melhor atender à família imperial” (ABREU, 1997, p.17). A partir de então, a cidade teve fortalecida sua posição político-administrativa como capital do Império e, principalmente, como centro econômico e financeiro da zona produtora de café instalada em terras fluminenses e mineiras. Ademais, o Rio de Janeiro passou a exercer a atividade industrial, que contribuiu em muito para acelerar o ritmo de seu crescimento demográfico.

Um aspecto interessante a ser ressaltado com relação ao desenvolvimento urbano da cidade do Rio de Janeiro, diz respeito à disposição geográfica da população segundo a classe social. No início não existia uma diferenciação clara entre as residências de ricos e pobres por meio da localização, já que todos moravam relativamente próximos uns dos outros, devido à falta de meios de transporte coletivo e às necessidades de defesa. A diferenciação era feita principalmente através da aparência das moradias. (ABREU, 1997, p.18)

Esta situação se manteve até a vinda da família real portuguesa, quando se observa o surgimento de uma nova classe social, aparecendo novas necessidades materiais que não só atendessem aos anseios dessa classe, mas que também facilitassem o desempenho das atividades econômicas. O centro do Rio passou a ser “sede de modernidades urbanísticas”, (ABREU, 1997, p. 42), pois ao mesmo tempo em que mantinha sua condição de local de residência das populações mais miseráveis da cidade, era também sede de moradia da família real portuguesa.

A família real portuguesa trouxe consigo acompanhantes e em 1808, 30% da população carioca foi expulsa de suas casas para dar moradia para tais acompanhantes. Segundo Abreu (1997, p.17), “[...] inúmeras famílias passam a residir em habitações coletivas como cortiços, pois desejavam permanecer no centro da cidade do Rio de Janeiro”.

Os movimentos abolicionistas no Brasil tiveram início na segunda metade do século XIX. Neste processo os escravos estavam divididos em grupos como, por exemplo um que, através da Carta de Alforria, conseguia comprar sua liberdade, e outro que fugia para quilombos.

Em contraponto à expansão dos quilombos abolicionistas, a ocupação de Morros de forma ilegal crescia dia após dia. Podemos citar como exemplo:

- Morro de Santo Antônio: soldados retornados da campanha de Canudos na Bahia construíram seus barracos, (com autorização dos chefes militares), em morro situado nos fundos do quartel. Em 1898 um comissário de higiene alertava para o crescimento de barracões numa área já ocupada, enquanto a imprensa denunciava em 1901, que "[...] estava surgindo aí um bairro novíssimo, construído sem licença nem autorização das autoridades municipais e em terrenos do Estado perfazendo um total de 150 casebres e cerca de 623 habitantes" (VALLADARES, 2000, p. 37).

- Quinta do Caju, a Mangueira (que não corresponde à atual e muito conhecida favela da Mangueira) e a Serra Morena, todas elas anteriores ao Morro da Favela. O início da ocupação de tais áreas remonta a 1881. De acordo com a autora Licia Valladares (2000, p. 38):

Tanto no caso da Quinta do Caju como no da Mangueira, nada comprova que a ocupação original tenha ocorrido por invasão; sabe-se apenas que os primeiros moradores foram imigrantes portugueses, espanhóis e italianos.

- Morro da Providência, como é conhecido atualmente, era popularmente denominado Morro da Favela. Sua história faz-se necessária para compreender a noção do que se entende por favela. Fazendo um breve relato histórico, havia no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, crises de crescimento populacional e, conseqüentemente, problemas com a habitação na cidade. As pessoas passaram a se organizar em estruturas de moradias populares coletivas, conhecidas como “cortiços” – considerados uma semente da favela atual.

Estes novos espaços de moradias eram motivos de preocupação principalmente dos políticos, pois além de estarem localizados na região central (o que levava ao empobrecimento da urbanística da região), eram locais onde o saneamento básico não era presente (sendo espaço para epidemias e doenças) e também era visto como moradia de criminosos. Tais aspectos faziam dos cortiços locais de ameaças às ordens sociais e morais. O discurso de higiene pública culminou na lei que proibiria a implantação de novos cortiços e na demolição do cortiço Cabeça de Porco em 1893:

O prefeito Candido Barata Ribeiro (1843-1910) justificou o desalojamento de cerca de duas mil pessoas em nome da higiene pública. (...) Um grupo de ex-moradores do Cabeça de Porco conseguiu autorização para levar consigo ripas de madeira – muitos quartos ali se assemelhavam aos barracões das futuras favelas. Caminharam então poucos metros até o Morro da Providência, onde levantaram novas moradias. (...) Pouco tempo depois, em 1897, soldados retornados da Guerra de Canudos instalaram-se no já habitado Morro da Providência (MATTOS, 2007, p. 29).

Os primeiros moradores do Morro da Favela, atual Morro da Providência, foram um grupo de ex-moradores do maior cortiço do Centro do Rio de Janeiro, com quase dois mil moradores. O Cabeça de Porco foi abaixo em 26 de janeiro de 1893, por determinação do então prefeito Barata Ribeiro. Contudo, os moradores não tinham para onde ir, fazendo com que alguns fossem buscar moradia no recém Morro da Favela.

Nascia, então, a “[...] área de povoamento urbano, formada por moradias populares, onde predominam pessoas socialmente desfavorecidas” (MICHAELIS, 2019). Em 1903, o Decreto Municipal nº 391 proibiu terminantemente os cortiços, mas tolerava a construção de barracões nos morros que ainda não tivessem habitações.

Anos mais tarde, em 1897, cerca de 10 mil soldados ex-combatentes da Guerra de Canudos<sup>27</sup> também se fixaram no local. Tais soldados foram para o Rio de Janeiro com a promessa do Governo de ceder moradias fixas na então capital. Mas o tempo passou e o Governo não cumpriu o combinado, fazendo com que os ex-combatentes passassem a ocupar provisoriamente as encostas do morro e por lá acabaram ficando definitivamente (MATTOS, 2007)

## Segundo Abreu:

Favela é um arbusto típico da caatinga nordestina e muito abundante no sertão de Canudos. Lá havia inclusive um morro com esse nome. Seja porque o morro da Providência se assemelhava ao morro existente em Canudos, seja porque os soldados ali encontraram (ou construíram) algo que lhes recordava Canudos, a verdade é que o morro da Providência passou a ser conhecido na cidade como morro da Favela (1997, p. 45).

---

<sup>27</sup> Foi um conflito no sertão baiano ocorrido em 1896 e 1897, que terminou com a destruição do povoado de Canudos – daí o nome da Guerra. Houve várias batalhas entre tropas do governo federal e um grupo de sertanejos liderados por um líder religioso, Antônio Vicente Mendes Maciel, o Antônio Conselheiro (1828 – 1897).

Valladares (2000), também nos apresenta duas possibilidades para o nome Favela. Uma diz respeito à vegetação (planta leguminosa típica do sertão – Faveleiro) e a outra ao simbolismo da topografia através de um conteúdo simbólico que remete à resistência, à luta dos oprimidos contra um oponente forte e dominador. “Isolado, oculta de quem olha de baixo o que se passa em cima” (VALLADARES, 2000, p. 11). Já o nome Providência, como é conhecida a região hoje, passou a ser utilizado depois da década de 1920, como referência a um rio das proximidades de Canudos.

Tais características e denominações podem ser encontradas em um livro da literatura nacional, *Os Sertões*, escrito por Euclides Cunha (CUNHA, 2009, p. 07):

O monte da Favela, ao sul, empolava-se mais alto, tendo no sopé, fronteiro à praça, alguns pés de quixabeiras, agrupados em horto selvagem. À meia encosta via-se solitária, em ruínas, a antiga casa da fazenda (...). O arraial, adiante e embaixo, erigia-se no mesmo solo perturbado. Mas vistos daquele ponto, de permeio a distância suavizando - lhes as encostas e aplainando-os, davam-lhe a ilusão de uma planície ondulante e grande.

O Morro da Providência é defendido como a primeira favela que teve uma ampla visibilidade, isso porque outras regiões já apresentavam uma organização semelhante em morros. De qualquer forma, o “nome próprio Morro da Favela” passou a ser usado como o “substantivo favela”, o qual serviria desde então para denominar os casos cada vez mais frequentes de terra invadida e/ou ocupada ilegalmente por moradias precárias e população pobre.

“No fim da década de 1900, o Morro da Favela passou a ser considerado o lugar mais perigoso da capital, reforçando a má fama conquistada por seus moradores depois da participação na Revolta da Vacina, em 1904” (MATTOS, 2007).

É a partir dessas concepções que surge o arquétipo de favela e, em seguida, o termo favelado, que por sua vez, não era utilizado apenas como referência ao morador da favela, mas, sim, de modo pejorativo, ao pobre, migrante, incapaz de integrar a sociedade. O conceito FAVELA = POBREZA = CRIME logo se tornou consensual, sendo compartilhado pelo meio acadêmico e político e sendo difundido pela mídia. (VALLADARES, 2000).

Alguns fatores favoreceram o crescimento das favelas (VALLADARES, 2000):

- a abolição da escravatura em 1888 foi feita sem a criação de políticas públicas efetivas que inserissem os ex-escravos na sociedade de forma igualitária, pois não lhes foi oferecido o básico, como: moradia, alimentação, saúde, mercado de trabalho. Tal situação fez com que, no que tange à moradia, os ex-escravos passassem a morar em cortiços, antigos quilombos e ocupações em morros;
- crescimento desenfreado do processo de imigração e de migração na cidade do Rio de Janeiro, em que, apesar do esforço do Estado em garantir habitações populares, não foi suficiente para acomodar o fluxo cada vez maior de migrantes e imigrantes. Além disso, parte dos salários não era suficiente para a compra ou aluguel de moradias formais, “[...] restou a solução de morar em terrenos ilegais, por serem mais baratos, próximos aos locais de trabalho e permitirem a construção progressiva e sem regras” (VALLADARES, 2000, p. 462);
- o desenvolvimento econômico da cidade do Rio de Janeiro era um dos maiores atrativos ao movimento migratório, onde pessoas de outros estados iam buscar na então capital do país, melhores condições de vida; entretanto, como na grande maioria dos casos, possuíam poder aquisitivo de baixo nível, não podiam pagar para morar nas áreas nobres.

Portanto, o espaço geográfico denominado favela deve ser analisado dentro de toda sua complexidade e não apenas como um local singular, tendo em vista apenas problemas socioeconômicos e de infraestrutura. Através da organização coletiva percebe-se a importância da luta social pela alteração do espaço. Por ser um ambiente multicultural, com pessoas oriundas de diferentes lugares do país, estes espaços se tornaram condensadores de cultura.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA<sup>28</sup>) realiza de forma decenal, um estudo comparativo das favelas existentes no Brasil. São analisados, entre outros fatores, a densidade demográfica, fatores socioeconômicos, entre outros:

Uma comparação direta entre os censos 2000 e 2010 indica o grau de incompatibilidade dos dados de aglomerados subnormais. O número de domicílios nas áreas de favelas teria dobrado (passando de 1,6 milhão para 3,2 milhões), e a população residente em favelas teria crescido 75%, passando de 6,5 milhões em 2000 para 11,4 milhões em 2010. Isto é, os residentes de favelas teriam crescido de 3,8% da população nacional em 2000 para 6% em 2010. Um processo de favelização tão intenso seria incompatível com a melhoria dos

---

<sup>28</sup> De agora em diante a sigla IPEA será usada para se referir à Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

indicadores socioeconômicos, redução da pobreza e da desigualdade registrados na última década (IPEA, 1990, p. 07)

De acordo com uma pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU<sup>29</sup>) em 2013, o relatório “Pesquisa Mundial Econômica e Social 2013” aponta que o mundo terá 3 bilhões de pessoas vivendo em favelas em 2050, caso não haja ideias para enfrentar a rápida urbanização. Hoje, um bilhão de pessoas vivem em locais sem infraestrutura e serviços básicos como saneamento, energia elétrica e saúde.

### **2.3 Surge Heliópolis**

A partir da década de 1940, o processo de migração de nordestinos para São Paulo cresceu notoriamente. Cada vez mais pessoas vinham para São Paulo em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Entretanto, da mesma maneira como ocorreu com a cidade do Rio de Janeiro, grande parte destas pessoas não possuíam poder aquisitivo suficiente para comprar uma residência, ocupando terrenos vazios (SOARES, 2010, p. 52).

Heliópolis é um bairro localizado no distrito do Sacomã, na zona sudeste da cidade de São Paulo. Ocupa uma área de um milhão de metros quadrados, atualmente tem cerca de 220 mil habitantes. Estes números fazem de Heliópolis, a maior favela do estado de São Paulo e a segunda maior da América Latina. Heliópolis formou-se, basicamente, por migrantes nordestinos que vinham para São Paulo em busca de emprego (UNAS).

---

<sup>29</sup> De agora em diante a sigla ONU será usada para se referir à Organização das Nações Unidas.

**Figura 5 - Heliópolis: ontem e hoje**



**Fonte:** <http://unas.org.br>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

Não há como negar a presença imponente da “Árvore das Lágrimas”. Trata-se de uma figueira centenária, localizada na rua Estrada das Lágrimas, nº 535, que presenciou muitos acontecimentos históricos na cidade de São Paulo, ela ocupava um ponto estratégico na cidade no século XIX, pois era o ponto de divisão entre o meio urbano, com suas últimas casas e ruas asfaltadas e o início da estrada de terra que levava até a estrada Caminho do Mar. Além de ser ponto de despedida entre quem ficava e quem partia rumo ao litoral paulista, serviu como ponto de despedida entre soldados e familiares que participaram da Guerra do Paraguai (SOARES, 2010, p. 35).

**Figura 6 - Árvore da Saudade em 1910 e em 2019**



**Fonte:** <https://quandoacidade.wordpress.com/2011/12/07/figueira-das-lagrimas/>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

De acordo com Sampaio (1991), a área onde hoje está situada Heliópolis pertencia à família do Conde Silvío Álvares de Penteadó, que pertencia à aristocracia rural paulista e precursores da Fundação Armando Álvares Penteadó. A área onde hoje é o Hospital Heliópolis e o início da Estrada das Lágrimas, servia de moradia para os empregados que trabalhavam no sítio da família Álvares Penteadó, entre os anos de 1920/40 e eram divididos entre as ruas Barão do Rio da Prata, Rua Almirante Mariath, Siqueira Bulcão e rua Coronel Silva Castro.

Cláudia Cruz Soares (2010, p. 52) apresenta a área de Heliópolis com base em sua divisão territorial:

Em 23 de abril de 1942, o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI) adquiriu a área de 2.707.065 m<sup>2</sup> pela quantia de 17.500 mil contos de reis. Durante esse período os administradores do Instituto tinham a intenção de construir na área casas para os associados do IAPI, mas esse projeto não saiu do papel, ficando assim uma imensa área sem uso. O abandono do poder público favoreceu outros usos por grupos e moradores da região. Em várias narrativas encontramos menções sobre as chácaras, a criação de animais como porcos e galinhas, a presença da mata atlântica no entorno da Estrada das Lágrimas. Esse local já era rota de soldados e comerciantes que vinham do centro de São Paulo com destino ao Porto de Santos, ou vice-versa. Havia os campos de futebol, onde aconteciam os torneios nos finais de semana, ou os campeonatos de balões e corridas de carro, ou seja, uma área com muitos usos de lazer.

Em 1969 foram construídos o Hospital Heliópolis e o Posto de Assistência Médica. Entre os anos 1971 e 1972, foram retiradas 153 famílias de áreas ocupadas nas favelas de Vila Prudente e Vergueiro, com a intenção de fazer vias públicas nestes locais. Estas pessoas foram colocadas em alojamentos provisórios no terreno de Heliópolis. Outras pessoas foram construindo seus barracos e acabaram permanecendo no local (SOARES, 2010).

Outras famílias migrantes do nordeste do país, bem como os trabalhadores da obra do Hospital Heliópolis e do PAM foram construindo seus barracos. A partir daí a história é marcada por diversas ocorrências envolvendo a disputa de grileiros, que pretendiam impedir as ocupações e assim comercializar a terra que não lhes pertencia e de lutas contra a polícia, mas também pela mobilização dos moradores e pelo surgimento de lideranças em defesa da posse da terra e de infraestrutura (UNAS, 2019)

**Figura 7 - Alojamentos provisórios em Heliópolis, década de 1970 e moradores trabalhando no mutirão, década de 1980**



**Fonte:** <https://www.unas.org.br/heliopolis>. Acesso em 27 de agosto de 2019

Em Heliópolis há a presença de muitas Organizações Não Governamentais (ONGs<sup>30</sup>) que atuam diretamente com os moradores, sendo que todas são supervisionadas pela UNAS, “[...] uma entidade sem fins lucrativos que surgiu em 1978 enquanto Comissão de Moradores da Favela de Heliópolis, que lutava pelo direito à moradia e posse da terra” (UNAS, 2019).

Em nosso trabalho, acreditamos na pessoa como sujeito de direitos independentemente da idade, fortalecendo sua autonomia para a efetivação da cidadania, procurando quebrar as paredes invisíveis que separam as periferias dos outros bairros da cidade. Para tal efeito buscamos parcerias com o poder público, a iniciativa privada e organizações sociais, garantindo o suporte à implementação de projetos, programas e serviços de forma abrangente nas áreas de educação, cultura, assistência social, esporte, juventude, empreendedorismo, direitos humanos e movimentos de base. Com isso, impactamos cerca de 10 mil pessoas diretamente por mês, por meio de 51 projetos sociais. Nosso trabalho é legítimo e atende de fato as necessidades da população de Heliópolis e Região, pois temos em nossa história e em nossa estrutura atual lideranças e pessoas que vivem aqui e entendem a fundo o que é preciso desenvolver (UNAS, 2019).

A UNAS realiza constantes levantamentos de dados de seus moradores e de questões relacionadas aos mesmos. Alguns números importantes a serem considerados sobre Heliópolis são:

<sup>30</sup> De agora em diante a sigla ONG será usada para se referir à Organização não Governamental.

- 220.000 mil habitantes;
- Área com 1 milhão de metros quadrados;
- 51% dos habitantes são constituídos por crianças e jovens entre 0 e 25 anos de idade;
- 85% dos moradores são migrantes da região nordeste do país;
- em média, 50% dos moradores possuem apenas 04 anos de estudo;
- 3.500 famílias moram na beira de córregos poluídos;
- 120 famílias de catadores;
- A cada 10 adolescentes da comunidade, 6 estão desempregados e 4 não frequentam a escola;
- 30 mil crianças e adolescentes, de 7 a 14 anos de idade;
- Renda familiar média: 1 a 3 salários mínimos;
- 18 mil imóveis e 3 mil estabelecimentos comerciais.

**Figura 8 - Área de Heliópolis**



Fonte: <https://www.unas.org.br/heliopolis>. Acesso em 27 de agosto de 2019.

As notícias e informações sobre Heliópolis são divulgadas em diversos veículos de comunicação, como, por exemplo, sites, Facebook, Whatsapp, entre outros.

Contudo, o primeiro meio de comunicação entre moradores e a UNAS era a Rádio Popular Heliópolis, hoje Rádio Comunitária Heliópolis:

No dia 08 de Maio de 1992 era criada a Rádio Popular Heliópolis, pela necessidade da UNAS em dialogar com todos os moradores sobre as assembleias e mutirões que aconteciam na favela. Através dos recursos obtidos com a ajuda de padres alemães, que desenvolviam um trabalho na região, foi possível a compra de um equipamento bastante simples. Era o início da Rádio Corneta, como era antes conhecida, pois não passava de alto-falantes espalhados pelos postes da comunidade.

Entendendo que a Rádio é um instrumento fundamental de mobilização e organização popular, a UNAS buscou melhorias para esta ferramenta, com mais pessoas participando e programas dos mais diversos conteúdos voltados aos moradores. Em 1997 a antiga rádio corneta vira Rádio Heliópolis modulada na frequência 102,3 FM. Após dois anos a Rádio muda de frequência e passa a ser sintonizada em 97,9 FM e continua levando conteúdo de utilidade pública aos moradores, além de programas informativos e musicais (UNAS, 2019).

No dia 20 de julho de 2006, a Rádio Comunitária Heliópolis foi fechada por ordem da Anatel<sup>31</sup>, alegando que, por ser uma rádio clandestina, deveria ser fechada. Para que ela fosse reaberta, teria que provar, segundo um laudo realizado por uma universidade, que o trabalho da rádio era de fato comunitário. E assim foi feito. Tendo a ajuda de políticos como Eduardo Suplicy e Franco Montoro, conseguiram criar um projeto de lei que regulamentasse as rádios comunitárias na cidade de São Paulo:

Vocês lembram quem puxou todas as outras associações que pretendiam ter rádios? Conseguimos a lei que regulariza as rádios comunitárias. Buscamos um canal pra capital, demos as linhas pro município de São Paulo, mostramos o caminho das pedras. Articulamos todo mundo. Sentamos com Carlos Neder (PT), e com Franco Montoro (PSDB) que fizeram um projeto de lei que resultou na LEI 9.612, que não é a melhor lei, mas é a que temos. Lei nas mãos, fomos discutir com a Anatel [...] Um ano de silêncio, E aí esses guerreiros aqui da rádio, [...] essa equipe ficou todo dia vindo, inteira. Dizia “- Abram computador, email, Orkut, mas não me deixem só.” Assim prometi só sair da rádio quando entregasse ela legalizada. A gente estuda aqui, estuda ali, e a rádio funcionando nessa frequência 87,9 FM. Foi quando veio um parecer em 2008, “a rádio não dá interferência, o Lula tá indo pessoalmente entregar a outorga para liberação.” Chega Lula e diz: “Olha Geronino, olha João Miranda, que vocês falem mal, de parlamentar, de mim, mas falem bem de vocês, tá aqui o papel.” Dilma do lado, Ministra da Casa Civil, Serra prefeito

---

<sup>31</sup> De agora em diante a sigla ANATEL será usada para se referir à Agência Nacional de Telecomunicações.

estava e Geraldo Alckmin governador. Aí eu choro, choro, choro! “Conseguimos, Conseguimos!” Todo mundo se abraçou (GERÔ BARBOSA - Diretora da UNAS, em entrevista para o site da UNAS).

Atualmente, a Rádio Comunitária Heliópolis pode ser encontrada nos seguintes meios de comunicação: frequência 87,5 FM (nas imediações de Heliópolis), na internet pelo site: [www.radioheliopolisfm.com.br](http://www.radioheliopolisfm.com.br) e por meio do aplicativo Rádio Heliópolis.

Outro movimento que reúne diversos setores envolvidos com Heliópolis, é a Caminhada da Paz:

A Caminhada Pela Paz de Heliópolis surgiu em 1999, quando uma aluna da EMEF Campos Salles foi assassinada no caminho de volta para sua casa. Leonarda tinha 15 anos e se tornou símbolo da luta contra a violência que vitimava muitos jovens na comunidade. O então diretor da escola, Braz Rodrigues Nogueira, buscou lideranças comunitárias, como João Miranda, na época Presidente da UNAS, para realizarem a 1º Caminhada Pela PAZ de Heliópolis, naquele mesmo ano (UNAS, 2019).

Desde então, a Caminhada pela Paz se tornou um movimento que ocorre todos os anos, buscando reunir os núcleos de educação presentes em Heliópolis: escolas, projetos sociais, com os moradores, para refletirem sobre temas que englobam cultura de paz, cidadania, cotidiano da comunidade e educação de qualidade.

## **2.4 EMEF Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior – Gonzaguinha**

A EMEF Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior – Gonzaguinha, é uma escola pública da cidade de São Paulo, localizada na rua Estrada das Lágrimas, nº 1029, Sacomã – SP. Atende 1215 alunos matriculados em 2019, distribuídos entre Fundamental I, Fundamental II e EJA<sup>32</sup>; possui 52 professores e 13 funcionários, divididos entre gestão e quadro de apoio. Conta com 15 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 sala de leitura, 01 quadra coberta, 01 quadra descoberta, 01 brinquedoteca/sala de vídeo, 01 refeitório e 01 palco<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> De agora em diante a sigla EJA será utilizada para representar Educação de Jovens e Adultos.

<sup>33</sup>Fonte: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/menuescola.aspx?Cod=009971>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

**Figura 9 - Placa da fachada da EMEF Gonzaguinha**



**Fonte:** arquivo da autora

Quando a escola foi inaugurada, em 18/02/1991, não possuía o nome que tem hoje, era chamada de Escola Municipal de Primeiro Grau (EMPG<sup>34</sup>) Heliópolis, levando o mesmo nome do hospital que nomeou o bairro. O ano letivo de 1991 teve início e logo um colegiado de professores, alunos, funcionários e moradores do bairro se reuniram na tentativa de encontrar um patrono da então EMPG Heliópolis. Tendo um consenso de que o patrono escolhido deveria apresentar importância não somente para a escola, mas também para Heliópolis, a primeira pessoa escolhida foi o músico Luiz Gonzaga, o Rei do Baião. Pela quantidade de nordestinos moradores de Heliópolis, era inegável a representatividade de Luiz Gonzaga para Heliópolis. Entretanto, havia um grande empecilho: já havia outra escola com o nome do Rei do Baião, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI<sup>35</sup>) Luiz Gonzaga do Nascimento, em Parelheiros, extremo sul da cidade de São Paulo. A saída era continuar as pesquisas.

Até que em 29 de abril de 1991, mesmo ano de inauguração da escola em questão, o músico e compositor Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior – Gonzaguinha, faleceu em um acidente de automóvel (ECHEVERRIA, 2006 p. 305).

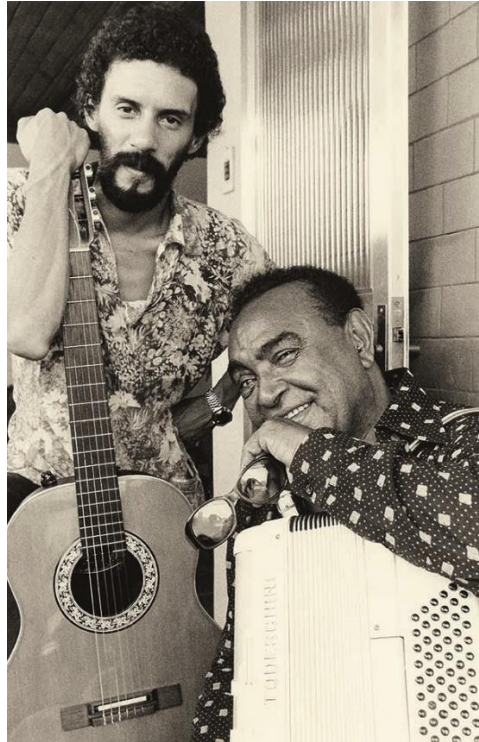
Com base na Lei 6.454/1977, que proíbe atribuir a logradouros e monumentos públicos o nome de pessoas vivas, o colegiado da então EMPG Heliópolis, elegeu o

<sup>34</sup> De agora em diante a sigla EMPG será usada para se referir à Escola Municipal de Primeiro Grau.

<sup>35</sup> De agora em diante a sigla EMEI será usada para se referir à Escola Municipal de Educação Infantil.

músico Gonzaguinha como patrono da escola que passou a ter o nome de EMPG Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior – Gonzaguinha.

**Figura 10 - Gonzaguinha e Gonzagão em 1979**



**Fonte:** <http://memoriasdadidatura.org.br/artistas/gonzaguinha/gonzaguinha-4/>. Acesso em 06 de agosto de 2020.

Além das aulas regulares, que fazem parte do conteúdo obrigatório do Ensino Fundamental I e II, a EMEF Gonzaguinha conta com aulas de projetos que ocorrem no contraturno escolar. Esses projetos seguem a portaria do Programa Mais Educação São Paulo e a Portaria nº 5.930 de 14 de outubro de 2013, que Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/2013, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”.

[...]

Art. 21 – O Programa “Mais Educação São Paulo” contemplará, ainda, a ampliação da jornada diária dos educandos com os seguintes objetivos:

I – aumentar, gradativamente, o tempo de permanência dos educandos na escola, por meio de ações sistematizadas no contraturno escolar, de caráter educacional que promovam: a) a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem;

- b) as relações de convívio;
  - c) o enriquecimento do currículo;
  - d) a integração entre os diferentes segmentos da escola.
- II – potencializar o uso dos recursos e espaços disponíveis ampliando os ambientes de aprendizagem e possibilitando seu acesso a educandos e professores;
- III – propiciar a recuperação paralela para educandos com aproveitamento insuficiente;

Parágrafo Único: O trabalho referido no caput deste artigo será implantado no início do ano letivo com término previsto para o último dia de efetivo trabalho escolar.

Art. 22 – As atividades curriculares de caráter educacional desenvolvidas no contraturno escolar envolverão ações de cunho social, esportivo ou cultural, articuladas ao Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, além das de recuperação paralela (SÃO PAULO, 2013).

Para que os projetos ocorram na unidade escolar, o professor interessado em estar à frente de um, deve apresentá-lo, de forma detalhada, ao Conselho de Escola, que votará a sua possível execução. Desta forma, durante o ano de 2019, a EMEF Gonzaguinha teve os seguintes projetos apoiados pelo Programa Mais Educação: Canções temáticas em inglês; Aprendendo inglês através de jogos; Espanhol; Escolinha de vôlei; Fanfarra; Academia Estudantil de Letras – AEL; Arte Sustentável; Ballet e Coral Canta Gonzaguinha.

### 3 PROJETO CORAL CANTA GONZAGUINHA

*Viver e não ter a vergonha de ser feliz,  
Cantar, cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz  
Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será  
Mas isso não impede que eu repita:  
É bonita, é bonita e é bonita  
Gonzaguinha*

#### 3.1 Canto Coral

O ato de cantar em conjunto está presente nas mais diversas etnias, entre os mais distintos tipos de participantes: ricos, pobres, crianças, adultos, etc. Tendo em vista tamanha riqueza de diversidade, o coral é um amplo espaço que propicia o ensino-aprendizagem e as relações interpessoais (AMATO, 2010):

Quanto ao canto coral, este é configurado como uma prática musical exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas. Por apresentar-se como um grupo de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração interpessoal e inclusão social, o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino-aprendizagem, exigindo do regente uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social (AMATO, 2010, p. 443).

De acordo com Edgar Willems (1985) o canto coral traz inúmeros benefícios aos seres humanos, entre os quais destaca: o desenvolvimento da audição e da voz. A sensibilidade musical, a memória, a imaginação, a socialização e a disciplina. O canto é uma linguagem estruturada que deve ser explorada e estimulada, pois é um dos principais meios de comunicação entre os seres humanos. Willems ressalta seu encantamento com o canto, atribuindo-lhe uma gigante importância: “O órgão musical mais antigo, o mais verdadeiro, o mais belo é a voz humana. E é só a este órgão que a música deve a sua existência” (1985, p. 25).

Fucci Amato (2010) apresenta a importância do canto coral para o desenvolvimento intelectual, crítico e ao prazer estético de seus participantes:

Os trabalhos com grupos vocais nas mais diversas comunidades, escolas, empresas, instituições e centros comunitários pode, por meio de uma prática vocal bem conduzida e orientada, realizar a integração, dissipando fronteiras sociais. O regente-educador, na igualdade da transmissão de conhecimentos novos para todos os coralistas, independentemente de origem social, faixa etária ou grau de instrução, tem o poder de envolvê-los no fazer do “novo”, ou seja, de colocá-los como agentes do instigante processo da criação artística. Nota-se ainda que o coro também oportuniza a aquisição de saberes artísticos e estéticos que podem provocar uma transformação na mentalidade dos coralistas e os auxiliar em seu desenvolvimento intelectual e crítico. Além da motivação, da convivência e da aprendizagem proporcionadas pelo canto coral, essa prática também nos leva a um significativo prazer estético, ou seja, a um conjunto de manifestações significativas em termos de emoções e sentimentos (p. 444-445).

Caminhando na mesma direção que Willems e Amato, Bréscia (2003) afirma que o ato de cantar contribui com a aprendizagem, com a socialização, e com as emoções, pois “O canto é uma manifestação natural do ser Humano. É a expressão de seus sentimentos, suas alegrias e tristezas. O coral, além disso, encerra outra vantagem, que é a facilidade instrumental” (BRÉSCIA, 2003 p. 84).

Ao introduzir o canto coral na escola de educação básica, é necessário compreender a existência de adequações essenciais como, por exemplo: ajuste ao calendário escolar, critérios para frequências de ensaios, avaliação vocal, espaço físico e outros recursos, divulgação da atividade (COSTA, 2009). E ainda: Compreender a importância do trabalho do canto coral na escola é necessária desde os primeiros passos:

Se estamos iniciando a atividade num estabelecimento de ensino que não tem a tradição coral, é muito comum encontrarmos grupos de adolescentes com diferentes histórias vocais/musicais, o que torna o primeiro ensaio um tanto delicado. Quer seja pela falta de entrosamento do grupo, por dificuldades musicais dos cantores ou mesmo pela falta de contato prévio do regente com o coro, é certo que o líder deverá ter muita flexibilidade no sentido de adaptar-se às situações inusitadas que poderão se apresentar à sua frente (COSTA, 2009, p. 90).

Amato (2007) apresenta o canto coral como uma importante ferramenta de educação musical onde “[...] diversos trabalhos de educação musical podem ser desenvolvidos dentro de um coral, dentre os quais destacam-se as atividades de orientação vocal, ensino de leitura musical, solfejo e rítmica” (p. 82).

O quadro a seguir, apresenta seis ferramentas principais para o bom trabalho do canto coral, elencados por Amato (2007, p. 84-88):

#### Quadro 4 - Principais ferramentas para o bom trabalho com o canto coral

<b>FERRAMENTA</b>	<b>FUNÇÃO</b>
<b>Inteligência vocal</b>	Controle de fluxo aéreo (exercícios respiratórios), vocalizações (exercícios específicos com vogais) e técnica vocal propriamente dita – canto (impostação e articulação).
<b>Consciência respiratória</b>	A análise dos movimentos respiratórios em seu aspecto anatômico é incorporada com a realização de exercícios individuais de controle de fluxo aéreo expiratório, tão necessário à produção vocal cantada.
<b>Consciência Auditiva</b>	O estudo e a prática das técnicas de afinação, consciência tonal, equilíbrio/ unidade e consciência rítmica.
<b>Prática de interpretação</b>	Constitui o desenvolvimento de recursos técnico-interpretativos, durante o qual devem ser corrigidos os problemas musicais e vocais (passagens difíceis da partitura trabalhada) e entendidos os estilos (características quanto ao gênero: sacro/ profano; técnica de composição: homofonia/ polifonia; conceito geográfico ou local: estilo francês, inglês, italiano, alemão etc.) e períodos musicais (medieval, renascentista, barroco, romântico, contemporâneo).
<b>Recursos audiovisuais</b>	Por meio da projeção de ensaios e concertos de outros corais, com peças e estilos variados, os integrantes de um coro podem desenvolver o conhecimento do repertório e comparar e discutir a música coral a partir da análise da interpretação de grupos corais com semelhanças e dessemelhanças.
<b>Apresentação de pesquisas e debates</b>	Pesquisas extra-ensaio sobre diversos temas relacionados à música, à voz e ao canto coral, promovendo um aperfeiçoamento da formação musical dos coralistas.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em AMATO (2007, p. 84-88).

As seis ferramentas apresentadas por Amato (2007) vão de encontro com as afirmações de outros autores. A autora Irene Tourinho (1993) apresenta a importância de se observar as diversas funções que o canto coral possui:

Geralmente, pensa-se o canto apenas como uma atividade em si, sem concebê-lo como um meio para a compreensão mais ampla de conceitos musicais e sem analisá-lo como uma ação poderosa que serve a fins variados e contrastantes. [...] O desejo de cantar e o prazer que esta atividade ocasiona são expressões que os fatos também nos deixam observar (p. 100).

É neste contexto que surge a presença de uma figura muito importante para o bom desenvolvimento do grupo de coral, o regente. Esta importância não está relacionada a um estrelismo ou a um patamar de superioridade, mas sim, ao seu importante trabalho frente ao grupo que tem à sua frente. Daisy Fragoso (2018) ressalta a importância da interligação de regente-educador-criador:

[...] em um contexto de educação musical, vê-se no regente mais que um educador musical: vê-se a necessidade de um regente educador que se reconheça autônomo o suficiente para ser um educador criador, um regente-educador-criador. O regente-educador-criador elabora a sua própria metodologia, constrói seu repertório junto com seu grupo, elabora (sozinho e/ou com seus coralistas) os arranjos de canções que se deseja cantar, compõe; e sobre a criação de arranjos é que as próximas linhas discorrerão (p. 141).

O regente do coro infantil deve ter claro seu papel e sua importância, seu trabalho vai muito além de ensinamentos musicais, de maneira que ele deve “[...] estabelecer critérios, motivar cada um de seus integrantes, liderá-los e levá-los a uma meta estabelecida” (FONTERRADA, 1997, p. 76-77), servindo de exemplo e inspiração para o grupo que lidera.

Cada integrante do grupo coral deve ser levado em consideração, de maneira que o regente deve conhecer as capacidades vocais de cada integrante, bem como suas dificuldades. Um dos itens que mais caracterizam a qualidade de um grupo coral é a afinação:

O trabalho de afinação e de sonoridade são tarefas primordiais do regente, e os propósitos educativos devem ser contemplados, uma vez que é também educador musical, comungando da responsabilidade de realizar a organização sonora, exercitando seu papel de compositor. Cabe a ele identificar as capacidades musicais de cada cantor, efetivando o aprimoramento do exercício musical para o canto e observando os recursos primários e secundários da voz. O primeiro é composto pela respiração, intensidade, frequência, ressonância e articulação; e o segundo diz respeito à projeção, volume, ritmo, velocidade, cadência, entonação, fluência, duração, pausa e ênfase tomando, assim, o seu papel de regente após liderar todo o fazer musical em meio ao coro (MARTINS; SANTOS JUNIOR, 2016, p. 284).

A afinação deve ser entendida como um conjunto de interligações entre aspectos fisiológicos, psicológicos, referenciais, entre outros. Ela, basicamente, se resume a ouvir um som e produzi-lo com a voz assertivamente. Cláudia Ribeiro Bellochio (2011) cita três aspectos significativos que causam a desafinação em crianças:

- Inexperiência ou falta de prática. As crianças aprendem por imitação e se elas não são estimuladas por suas famílias e professores a cantar e não têm contato com o canto, não há como construir a sua habilidade de cantar.
- Timidez. O canto é uma expressão humana e se a criança é muito tímida, não confia em si mesma e não é encorajada a cantar, ela demorará a desenvolver o canto.
- Modelos inadequados. Se a criança aprende, ouve música de má qualidade cantada de forma inadequada, tentará cantar da mesma maneira. A criança é imitativa (p. 64).

Os modelos inadequados citados por Bellochio (2001), são também fortes indícios que podem explicar possíveis desafinações. Há de se considerar as músicas que as crianças gostam de ouvir, de cantar, para então relacionar ou não, tais modelos vocais com possíveis desafinações. As autoras Luciane Cuervo e Leda de Albuquerque Maffioletti (2016) relatam além da forte influência dos modelos vocais, a poluição sonora:

As crianças são profundamente influenciadas pelos modelos vocais que as cercam, como a família, a escola (professor referência) e artistas de sua preferência. Além disso, existe a competição sonora com os ruídos do ambiente, muito acentuada hoje devido aos elevados índices de poluição sonora. Como educadores, precisamos estar atentos aos sinais que os estudantes evidenciam e apresentar um modelo de produção vocal adequado e bem adaptado ao nosso discurso (p. 27).

Quando o assunto é desafinação, outro fator importante a ser observado é a personalidade. Em alguns casos, o simples fato de usar a voz falada sempre de forma descuidada, com intensidades muito fortes, pode ser levar a uma ideia de desafinação. Cuervo e Maffioletti (2016) descrevem este cenário:

Praticamente qualquer desafinação vocal pode ser amenizada e até totalmente sanada com trabalho fonoaudiológico, musical ou psicológico, de acordo com a natureza do problema. Há pessoas que pensam ser desafinadas, no entanto algumas características de sua personalidade podem sugerir uma dificuldade que, talvez, sequer

exista. A timidez é um exemplo, assim como o mau uso da voz, o tom autoritário, o abuso vocal de pessoas extremamente expansivas, entre outros fatores” (p. 27).

Compreender que o ser humano é complexo e que a interligação entre corpo e mente corresponde a diversos fatores responsáveis pelo bom desenvolvimento, é fator preponderante ao bom andamento de todo e qualquer fazer pedagógico, e com o coral não é diferente. Bellochio (2011) afirma que, pensando no quesito afinação/desafinação, deve-se analisar quaisquer problemas que levem à desafinação e “[...] se o sistema fonador e o ouvido não possuem lesões, pode-se ouvir e emitir o que é ouvido” (p. 63). A este respeito há um forte direcionamento ao entendimento do perfeito funcionamento da voz que afirma que “[...] a voz cantada não é de responsabilidade de um só órgão e sim, de um conjunto de toda a estrutura corporal e muscular que se coordenam” (MARTINS; SANTOS JUNIOR, 2016, p. 286).

Uma boa consciência corporal é essencial para compreender o corpo como um todo, reconhecendo e identificando que todos seus mecanismos contribuem com o ato de cantar.

A literatura que trata do uso da movimentação corporal na prática coral, de maneira geral, aponta para a necessidade de que o corpo seja entendido de maneira integrada com outros aspectos da existência humana, tais como a mente e a voz (MEURER; FIGUEIREDO, 2018, p. 203).

A respiração, por sua vez, faz parte desta consciência corporal, pois inclui uma gama de órgãos: “O cantor precisa ter o perfeito controle respiratório, além de entender a importância das funções dos músculos abdominais e do diafragma durante a produção do canto” (MARTINS; SANTOS JUNIOR, 2016, p. 296).

Contudo, o regente do coral deve ter consciência que todo o trabalho de consciência corporal, respiração e afinação fazem parte de um coletivo ao longo do tempo pois “[...] conscientização, atenção e concentração não são conquistas obtidas em uma única aula. São atitudes a serem trabalhadas gradualmente ao longo de todo o processo por meio de jogos, exercícios e explicações” (CRUZ, 2011, p. 53).

Outro fator importante para o bom andamento do trabalho do canto coral é a escolha de repertório. Ele deve ser amplo e contemplar os interesses dos integrantes. Gisele Cruz (2011) apresenta alguns critérios importantes para a escolha de repertório:

Alguns critérios importantes na escolha do repertório:

- As peças escolhidas devem fazer com que o coro se sinta seguro.
- O repertório deve iniciar e terminar com as peças que o coro mais gosta de cantar.
- Conseqüentemente, as peças mais elaboradas ou as que foram aprendidas por último devem compor o meio do programa.
- Diferentes gêneros, períodos e compositores quebram a monotonia e garantem maior interesse da plateia.
- As peças devem se adequar ao local e à ocasião (há igrejas, por exemplo, que não admitem determinado tipo de repertório).
- Considere o público a que se destina a apresentação para formar o repertório.
- Por exigir maior concentração, o ensaio geral é o mais cansativo. Deve-se ter cuidado para que não se transforme em um momento de tensão. É necessário firmeza com a excitação do grupo, porém, não se deve perder o prazer, pois estar no palco é muito bom (CRUZ, 2011, p. 194).

Trabalhar com o canto coral na escola é uma tarefa fascinante, mas que, ao mesmo tempo, exige do regente um olhar atento a fim de responder alguns questionamentos, como, por exemplo: quem são as crianças que participam do coral? O que elas querem cantar? O que elas gostam de ouvir? O que elas sentem quando estão cantando? Tendo respondido tais respostas, o trabalho do canto coral no ambiente escolar torna-se fundamentado, estruturado e de grande importância para as crianças participantes.

### **3.2 O que é o Projeto Coral Canta Gonzaguinha?**

O projeto “Coral Canta Gonzaguinha” teve início na EMEF Gonzaguinha em março de 2018. Por fazer parte do Programa Mais Educação São Paulo, o projeto deveria obedecer a alguns critérios, como, por exemplo: ser desenvolvido no contraturno do aluno; contemplar ações de enriquecimento curricular e envolver ações de cunho cultural (SÃO PAULO, 2013).

Outro critério para a realização do projeto, é sua votação favorável pelo Conselho Escolar, após uma apresentação realizada pelo professor responsável. Diante disto, o Conselho Escolar da EMEF Gonzaguinha votou em fevereiro de 2018 por aceitar o desenvolvimento do projeto.

Tanto o projeto Coral Canta Gonzaguinha como qualquer outro projeto desenvolvido nas escolas que recebem incentivo do Programa Mais Educação da

Cidade de São Paulo devem, uma vez aprovados pelo Conselho Escolar, seguir alguns passos para efetivar a realização dos projetos, como por exemplo:

- divulgação do projeto através de cartazes distribuídos pela escola a fim de explicar características principais do projeto: qual o nome do projeto, dia e horário que acontecerá e público alvo;
- apresentar em cada sala de aula (que contemple os alunos do público alvo do projeto) o que é o projeto em questão a fim de sanar qualquer dúvida que venha a aparecer;
- cada turma deveria ter entre 15 e 20 alunos matriculados, caso a procura fosse muito maior, deveria haver a possibilidade de abrir mais turmas;
- disponibilizar as autorizações para que um responsável legal tome ciência do projeto e autorize a participação do menor;
- a autorização deve ser devolvida antes do início do projeto.

Os alunos não passam por nenhum processo de aptidão para ingressar nos projetos. No Coral Canta Gonzaguinha não foi diferente, os alunos não passaram por nenhum processo de seleção musical para poder ingressar. Bastava que eles tivessem vontade, disponibilidade para a data e horário dos ensaios e que um responsável legal autorizasse a presença do menor no projeto.

Em 2018 havia duas turmas de coral com 20 alunos cada:

#### **Quadro 5 - Turmas do coral em 2018**

<b>TURMA</b>	<b>IDADE DOS ALUNOS</b>	<b>TOTAL DE ALUNOS</b>
Turma 1	8 a 10 anos (3º e 4º ano)	20
Turma 2	11 a 13 anos (5º a 9º ano)	20

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O Projeto Coral Canta Gonzaguinha, em 2018 possuía como objetivos:

- Enriquecer o repertório e educação musical de forma a colaborar com a formação integral dos educandos;
- Desenvolver atividades de estudo e pesquisa sobre diversidade cultural;

- Utilizar a música como fator de sensibilização, de forma que os educandos possam perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de interpretações musicais;
- Oportunizar vivências culturais através de espetáculos, óperas, shows e concertos.

No ano de 2019 o projeto Coral Canta Gonzaguinha foi aceito novamente pelo Conselho Escolar da EMEF Gonzaguinha, e devido à grande procura ganhou mais uma turma, agora com os alunos menores:

**Quadro 6 - Turmas do coral em 2019**

<b>TURMA</b>	<b>IDADE DOS ALUNOS</b>	<b>TOTAL DE ALUNOS</b>
Turma 1	8 a 10 anos (3 <sup>o</sup> e 4 <sup>o</sup> ano)	20
Turma 2	11 a 13 anos (5 <sup>o</sup> a 9 <sup>o</sup> ano)	20
Turma 3	06 a 7 anos (1 <sup>o</sup> e 2 <sup>o</sup> ano)	20

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Com a criação de mais uma turma agora voltada para os alunos menores, novos caminhos precisaram ser traçados. Além da maioria dos alunos pertencentes a esta turma não estarem alfabetizados, a pouca idade tornava necessário um trabalho mais lúdico, buscando introduzir os alunos à uma iniciação musical:

Na realidade brasileira, muitas vezes, crianças ingressam em coros ao mesmo tempo em que iniciam o Ensino Fundamental I, aos seis anos de idade. Em nossa experiência docente, julgamos que as maiores potencialidades de desenvolvimento vocal infantil encontram-se a partir dos oito ou nove anos, faixa etária que recomendamos o início de uma prática coral efetiva. Cantores mais jovens do que essas idades podem e devem ter o contato com o canto, mas com o enfoque maior no desenvolvimento da musicalidade do que no aprimoramento técnico-vocal (RHEINBOLDT; FERNANDES, 2015, p. 02).

Os ensaios eram divididos em momentos de: aquecimento vocal; relaxamento; jogos musicais; ensaio de repertório e relaxamento final. Quanto à divisão de vozes, o Coral Canta Gonzaguinha considerou as vozes de meninos e meninas da mesma forma, uma vez que, por se tratar de vozes infantis, as amplitudes vocais encontram-se em um grau de proximidade. Fragoso (2018) utiliza os termos “voz de peito” ou “voz da cabeça”:

[...] tratamos as vozes infantis, independentemente do sexo, como vozes iguais. Isso quer dizer que tanto meninas quanto meninos cantam na região grave e na região aguda; tanto meninas quanto meninos cantam utilizando a “voz de peito” ou a “voz de cabeça” (FRAGOSO, 2018, p. 148).

O trabalho com o canto coral é de extrema importância para o meio educacional. Além do pouco investimento financeiro que necessita para sua execução, o canto coral apresenta outras importantes características:

O canto coral é um importante meio de expressão artística e uma prática da Educação Musical, presente em diversos contextos de ensino. Ele pode possibilitar a musicalização através do canto, a integração social e multietária e a ampliação da vivência estético-musical e pessoal de seus participantes. Dentre os aspectos metodológicos abordados, podemos destacar o repertório, o contato com elementos de teoria e prática musical e o preparo vocal, sendo esse um assunto de crescente interesse de regentes, cantores, preparadores vocais e professores (RHEINBOLDT; FERNANDES, 2015, p. 01).

As músicas selecionadas para compor o repertório do coral Canta Gonzaguinha, foram resultado de seleções e votações realizadas pelo grupo. Os principais pontos de análise foram: letra da música e dificuldade técnica.

As avaliações ocorreram no decorrer do projeto, analisando não apenas a desenvoltura musical dos participantes, mas também possíveis mudanças de percurso, como, por exemplo, um repertório que contemplasse músicas atuais veiculadas pelos meios de comunicação e músicas mais antigas, que dificilmente são veiculadas. Através dos momentos de avaliação, os alunos participantes do Coral Canta Gonzaguinha puderam participar ativamente das tomadas de decisões do coral, seja através da análise do repertório, seja através de optar por participar ou não de momentos escolares enquanto grupo coral. Paulo Freire (1985) elucida a importância de uma educação que dê espaço para questionamentos, o que o autor denomina como educação de perguntas: “Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. É o próprio conhecimento” (FREIRE, 1985, p. 52).

O repertório realizado pelo Coral Canta Gonzaguinha em 2019<sup>36</sup>, contou com as seguintes músicas:

- Xote das meninas (Luiz Gonzaga)
- Maria, Maria (Milton Nascimento)
- Máscara (Pitty)
- É (Gonzaguinha)
- Oh Sol (Vitor Kley)
- Dois corações (Mellin)
- Dona de Mim (Iza)
- Anunciação (Alceu Valença)
- Nunca pare de sonhar (Gonzaguinha)
- Valeu amigo (Mc Piken)
- Pane no sistema (Pitty)
- Que nem jiló (Luiz Gonzaga)
- A vida do viajante (Luiz Gonzaga)
- Vamos à luta (Gonzaguinha)
- O que é o que é (Gonzaguinha)
- Asa Branca (Luiz Gonzaga)
- Meu abrigo (Mellin)
- Eu apenas queria que você soubesse (Gonzaguinha)
- Paciência (Lenine)

O repertório foi montado com base em sugestões dos alunos integrantes do coral, da professora e dos pais. Os passos seguidos para a seleção das músicas foram: escuta; escuta seguindo a letra da música; contextualização histórica da música; curiosidades; votação.

### **3.3 A escolha dos envolvidos**

A coleta de dados ocorreu no ano de 2019 na EMEF Gonzaguinha, através de diário de bordo, fotografias, questionários, envolvendo os 60 alunos pertencentes ao

---

<sup>36</sup> Informações contidas no Diário de bordo do Coral Canta Gonzaguinha.

Projeto Coral Canta Gonzaguinha, os pais dos alunos do Coral e funcionários da escola.

Foi considerado para esta dissertação, as amplitudes macro e micro. Macro porque levou em consideração todos os apontamentos e registros dos 60 integrantes do Coral Canta Gonzaguinha, de seus familiares e do corpo docente da escola, e micro por contar com uma recorte contendo 15 pessoas, divididas entre 05 integrantes do Coral escolhidos através de sorteio, 05 familiares dos alunos escolhidos pelo sorteio e 05 funcionários da EMEF Gonzaguinha, divididos entre 03 professores, 01 coordenadora pedagógica e 01 auxiliar técnico de educação.

É de grande importância apresentar os envolvidos: quem são, o que fazem, o que pensam. Dar voz e ouvidos aos sujeitos envolvidos no processo, aproximar a realidade vivida do meio acadêmico. Ninguém melhor do que o próprio indivíduo para relatar suas experiências.

**Quadro 7 - Alunos**

<b>Nome, idade</b>	<b>Série</b>	<b>Quando entrou no Coral</b>
Kamilyly Barbosa, 11 anos	6º ano	Fevereiro de 2018
Ingridy Maria, 11 anos	5º ano	Fevereiro de 2018
Samuel Silva, 10 anos	5º ano	Fevereiro de 2018
Ana Paula Souza, 12 anos	7º ano	Fevereiro de 2018
Vitor Florentino, 09 anos	4º ano	Fevereiro de 2018

**Fonte:** Dados coletados nos questionários.

**Quadro 8 - Pais**

<b>Nome, idade, profissão</b>	<b>Profissão</b>	<b>Há quanto tempo mora em Heliópolis</b>
Josenilda Macedo da Silva, 45 anos, mãe da Jamile	Diarista	8 anos.
Fabiana Silva, 38 anos, mãe do Samuel.	Micropgmentadora	20 anos
Maurisete Souza, 34 anos, mãe da Ana Paula	Artesã	10 anos.
Fátima Florentino, 43 anos, mãe do Vitor Florentino	Dona de casa	22 anos
Maria do Socorro, 38 anos, mãe da Ingridy Maria	Boleira	16 anos

**Fonte:** Dados coletados nos questionários.

**Quadro 9 - Funcionários**

Nome e idade	Função	Tempo na educação e na EMEF Gonzaguinha
Ana Cláudia Simão Gomes, 46 anos	Auxiliar técnico de educação	8 anos na educação e 6 anos na EMEF Gonzaguinha
Rita de Cassia Nunes, 45 anos	Coordenadora Pedagógica	20 anos na educação e 5 anos na EMEF Gonzaguinha
Marcos Antonio de Oliveira, 52 anos	Professor de Matemática e Professor Orientador de educação Digital.	27 anos na educação e 18 anos na EMEF Gonzaguinha
Mônica Roberto Antunes, 54 anos	Professora de Língua Inglesa, designado Professora Orientadora de Sala de Leitura.	30 anos na educação e 18 anos na EMEF Gonzaguinha
Cristina Candido da Silva, 41 anos	Professora de Língua Inglesa	09 anos em ambos

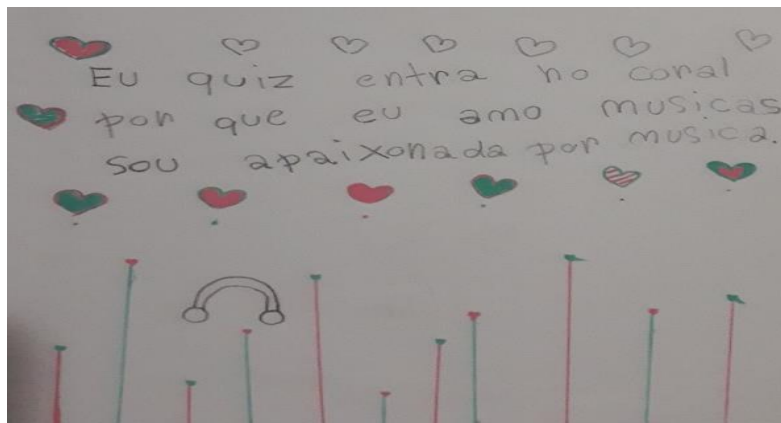
**Fonte:** Dados coletados nos questionários.

### 3.4 Dando voz e ouvidos...

*Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la, e acrescentar-se, aqui, escutá-la (HENRIQUES, 2018, p. 92).*

A música é uma linguagem artística de fácil acesso aos mais diferentes contextos sociais e educacionais. Ouve-se música em diversos momentos e nos estados emocionais mais diversos, pois ela faz parte do dia-a-dia das civilizações. Um dos principais fatores que favorecem a ampliação da música como linguagem para o ser humano, é o acesso às diferentes tecnologias como televisão, rádio e internet, que tornam a linguagem musical cada vez mais democrática.

**Figura 11 - Por que os alunos entraram no coral?**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Com as crianças não é diferente. Elas adentram no mundo da música sem pré-julgamentos ou preconceitos diante deste ou daquele gênero musical, o que na grande maioria dos casos só vem a ocorrer por interferência do meio social e do familiar. “Assim, para compreender as vivências musicais das crianças e os sentidos a elas atribuídos, é necessário entender os espaços e tempos em que acontecem essas vivências” (SUBTIL, 2006, p. 68).

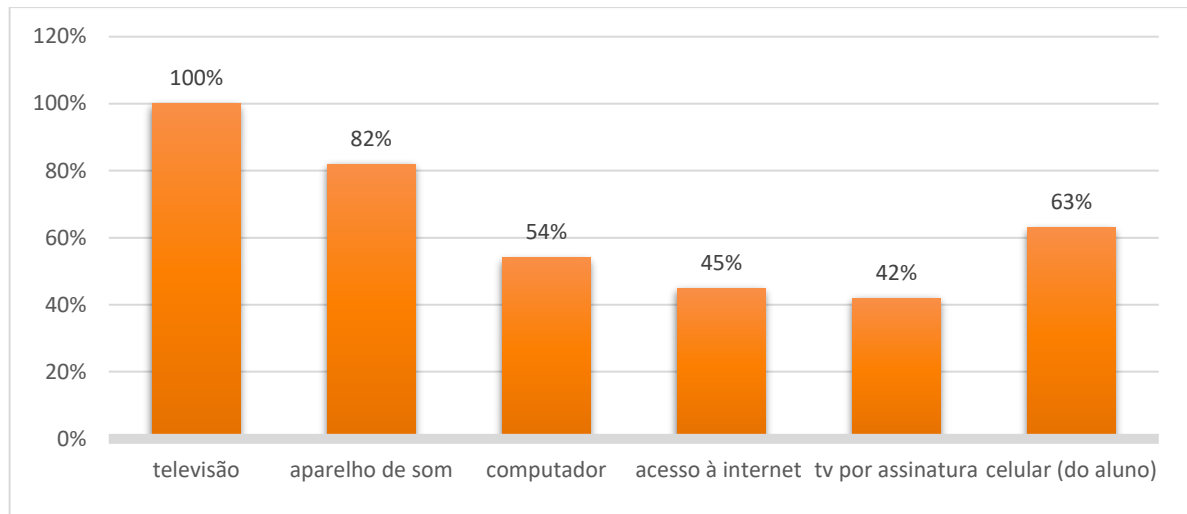
Estes espaços onde ocorrem as vivências são calcados em processos culturais, de modo a compreender as esferas que englobam questões preconceituosas que delimitam, entre outras questões, o que é ou o que não é cultura.

Tradicionalmente, e ainda para alguns, a cultura foi entendida como saber erudito, como desenvolvimento intelectual. Esse saber era restrito a poucos e somente era entendido como “culto” aquele que detinha esse saber ilustrado. A própria definição já traz em si um preconceito, pois a visão de que alguém é culto, ou de que alguém tem cultura, traz implícita a ideia de que há os que não são cultos ou não têm cultura. A essa acepção de cultura corresponde a ideia de modernidade (FERNANDES, A.H. 2009, p. 22).

A educação midiática ajuda a compreender a importância que a escola possui como ampliadora do senso crítico e estético, capaz de levantar questionamentos sobre a qualidade da informação veiculada pelos meios de comunicação, pois:

Falar em educação para os meios é encarar a responsabilidade da escola nesse processo, porque há uma interação entre os conhecimentos cotidianos provenientes da mídia e os conhecimentos que acontecem no contexto da escolar. [...] Elas interpretam e vivem as culturas da mídia a partir dos filtros intermediários e de experiências e significados locais, ou seja, das mediações. Aí deve entrar a escola como instituição que, mais do que criticar, ou ignorar as mídias e a música midiática, tem a função de preparar as crianças para essas vivências (SUBTIL, 2005, p. 72).

Visando uma melhor compreensão da realidade familiar dos alunos, foi perguntado a eles sobre a presença ou não de itens eletrônicos e tecnologia em suas casas. Os dados obtidos levaram aos seguintes números:

**Gráfico 2 - Porcentagem do item em casa<sup>37</sup>**

**Fonte:** Elaborado pela autora.

É alta a presença dos aparelhos de televisão nos mais diferenciados espaços sociais, tornando a televisão como um dos principais instrumentos de difusão cultural. Ao mesmo tempo que 63% dos alunos possuem aparelho celular pessoal, apenas 45% possui acesso à internet em casa, fazendo com que o celular seja utilizado sem acesso à internet ou com uso apenas do pacote básico disponibilizado pelas operadoras de celular, que dão acesso às principais redes sociais e a aplicativos de música, fazendo com que cada vez mais, a música seja incluída no cotidiano.

Maria José Dozza Subtil (2006) afirma a importância que a televisão apresenta para a sociedade e para as crianças pois, ainda que outros instrumentos midiáticos sirvam de aporte para produtos culturais, a televisão ainda é o meio tecnológico mais difundido nos contextos familiares:

Embora não se possa superestimar a importância da televisão na vida das crianças, uma vez que existem outras agências atuando na tal socialização, é impossível negar que, pela veiculação diária, ela constitui-se, juntamente com o rádio, em uma das principais fontes de informações sobre o ser da infância e sobre o mundo, como toda a amplitude que isto significa. [...] O caráter pedagógico da mídia que ensina os diferentes papéis sociais legitima alguns conhecimentos em detrimento de outros, impõe um arbitrário cultural e até fortalece formas sensório-motoras e intelectuais de apreensão de conhecimentos que vão interferir na aprendizagem formal, vivenciada na escola (SUBTIL, 2006, p. 52).

<sup>37</sup> Dados obtidos através dos questionários envolvendo os 60 alunos do projeto, em outubro de 2019.

Vale ressaltar a importância de se realizar um adendo à citação de Subtil (2006), onde ela apresenta a televisão e o rádio como principais instrumentos midiáticos. A pesquisa realizada pela autora que deu origem ao livro *Música midiática e o gosto musical das crianças*, realizada prioritariamente entre os anos de 2003 e 2005, período em que os aparelhos celulares/smartfones não possuíam o alcance que hoje.

Da mesma forma que os produtos culturais devem ser analisados frente a uma educação consciente e crítica, os meios pelos quais os produtos culturais são disseminados devem obter o mesmo olhar:

Hoje é preciso olhar para a relação com os produtos culturais de forma diferente, com todos os sentidos, para chegarmos às conclusões a respeito da mentalidade que está sendo construída pela criança nessa relação com a tecnologia, e do papel que nos cabe no processo educativo (FERNANDES, A.H, 2009, p. 15).

Os integrantes do coral foram questionados quanto à autonomia dada pelos seus familiares para o uso dos itens/aparelhos eletrônicos e tecnológicos difusores musicais. As opções que puderam escolher foram: total autonomia, autonomia parcial e não possuíam nenhuma autonomia. Chegando aos seguintes dados:

**Tabela 4 - Autonomia dos alunos frente aos aparelhos eletrônicos e tecnológicos<sup>38</sup>**

Item	Total autonomia	Autonomia parcial	Não possuem autonomia
Televisão	52%	35%	13%
Aparelho de som	75%	15%	10%
Computador	45%	45%	10%
Celular pessoal (do aluno)	62%	20%	18%

**Fonte:** Elaborado pela autora.

<sup>38</sup> Dados obtidos através dos questionários envolvendo os 60 alunos do projeto, em outubro de 2019.

Os dados apresentados, chamam a atenção em dois momentos principais: 62% dos alunos possuem total autonomia para o uso do celular, enquanto que 45% dos alunos possuem total autonomia para o uso do computador. Esta diferença entre os dados se dá pela possibilidade da maioria dos pais bloquear o acesso a alguns sites, o que no aparelho celular se torna um pouco mais complicado, entretanto “[...] como em quase tudo o que se refere à mídia, há uma participação ativa das crianças, são elas que escolhem o que ouvem e veem, sem uma interferência decisiva dos adultos” (SUBTIL, 2006, p. 71).

Subtil aponta para a aproximação cultural que compreende um tripé fundamental: o uso das tecnologias, a música e o ouvinte:

A reprodutibilidade permitida pela tecnologia garante o consumo musical em qualquer contexto, tempo, circunstância, independentemente de poder aquisitivo ou padrão cultural. No entanto, na música mais do que no consumo, há fruição – uma aproximação e relação particular sujeito/objeto musical – que merece uma reflexão mais aprofundada (SUBTIL, 2006, p. 47).

As trocas alternadas representam, em grande parte, as relações que as crianças possuem com os produtos culturais, onde a mediação entre os objetos culturais e as diversas instâncias sociais, como a família e demais grupos sociais essenciais para as atividades infantis. A autora Adriana Hoffman Fernandes (2009) apresenta este panorama:

Considero que a relação das crianças com os produtos culturais em geral, em seus diferentes suportes, está continuamente mediada pelas “trocas alternadas” com outros produtos, com outros diálogos, com as instituições e com os adultos e crianças com os quais elas entram em contato em seu cotidiano, supõe-se que tal contexto multimidiático, multirelacional traga questões cruciais para a vida das crianças, seu pensamento, seu processo de criação e, conseqüentemente, suas narrativas (FERNANDES, A. H, 2009, p. 13).

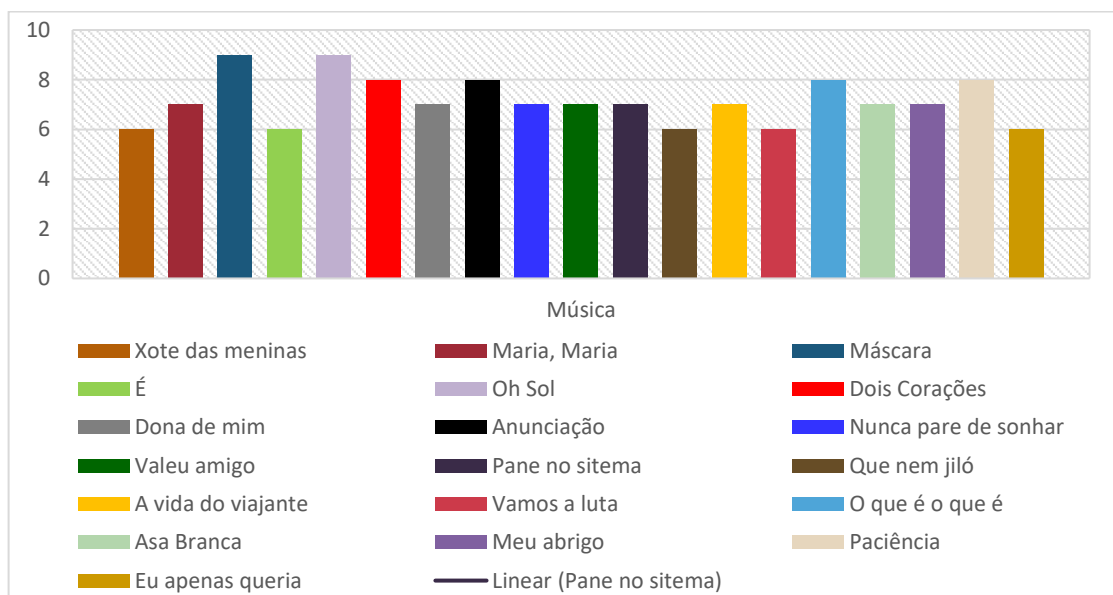
Os alunos do Coral Canta Gonzaguinha foram questionados sobre suas preferências frente às músicas pertencentes ao repertório trabalhado durante o ano de 2019.

Segundo Bourdieu (1996) julgar é, em princípio, adotar um padrão afeto a certa posição relativa ao meio social. Para esse autor, a capacidade de avaliar uma obra implica o uso correto de referências recorrentes no campo artístico que permitam fazer comparações e,

consequentemente, classificações para discriminar o que é bom ou ruim, aquilo a que se pode ou não conferir qualidade (SACRAMENTO, 2009, p. 66).

O gráfico a seguir é resultado das notas atribuídas pelos integrantes do Coral Canta Gonzaguinha, às músicas escolhidas para integrar o repertório de 2019. Tal escolha foi realizada tomando por base opções apresentadas pela professora, alunos e de seus familiares. A intenção era que, a cada bimestre, fossem incluídas mais 4 ou 5 músicas novas para o repertório do coral. O que culminou em apresentações, sempre ao final de cada bimestre. As notas que os alunos deram para as músicas seguiram um parâmetro em uma escala numérica de zero a dez<sup>39</sup> e foram atribuídas após a primeira audição, sem ter acesso à letra da música.

**Gráfico 3 - Músicas preferidas após primeira audição<sup>40</sup>**



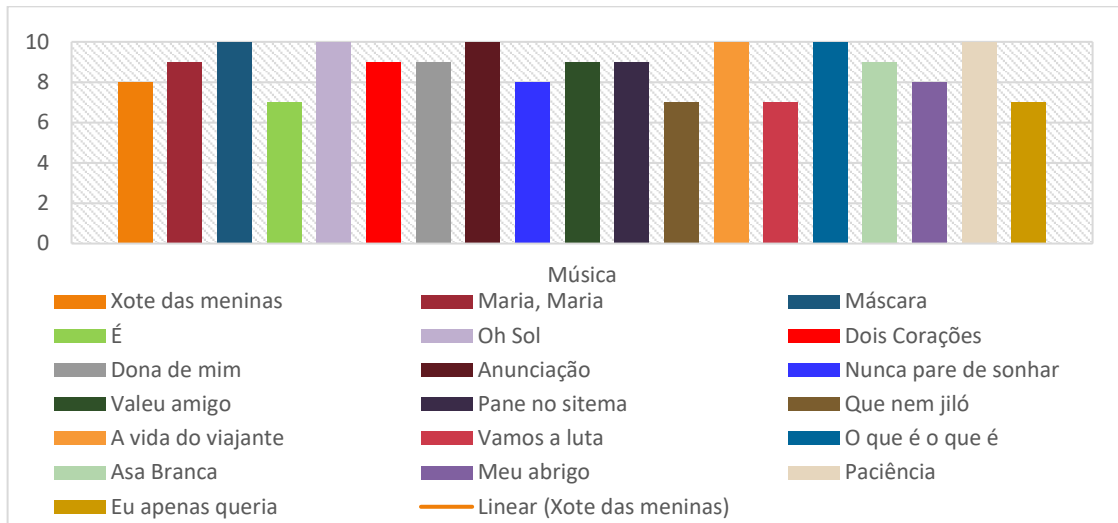
**Fonte:** Elaborado pela autora.

A orientação dada aos alunos era para atribuir uma nota a cada música, tomando como base, quanto a música escutada lhes agradava. Uma semana antes da última apresentação realizada em 2019, na Mostra Cultural da EMEF Gonzaguinha, os alunos integrantes do coral participaram de um novo momento de avaliação do repertório realizado em 2019. Ao indagar os alunos sobre qual música gostaram mais de cantar, foram obtidas as seguintes respostas:

<sup>39</sup> A escolha pelo padrão numérico de zero a dez se deu pela familiaridade dos alunos da EMEF Gonzaguinha com este processo pois o fazem em avaliações internas e externas.

<sup>40</sup> Dados obtidos através dos questionários envolvendo os 60 alunos do projeto, em outubro de 2019.

**Gráfico 4 - Músicas preferidas após o estudo<sup>41</sup>**



Fonte: Elaborado pela autora.

Comparando os gráficos 02 e 03 é possível perceber que para todas as músicas que fizeram parte do repertório do Coral Canta Gonzaguinha, houve um aumento da nota atribuída pelos alunos após o estudo das músicas.

Aqui há de se traçar um paralelo entre o autor Jorge Larrosa (2002), importante pedagogo da atualidade, e o aumento nas notas atribuídas pelos alunos do Coral Canta Gonzaguinha. Larrosa (2002) elucida o conceito de experiência afirmando que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LARROSA, 2002, p. 21).

<sup>41</sup> Dados obtidos através dos questionários envolvendo os 60 alunos do projeto, em outubro de 2019

Os aspectos que mais chamaram a atenção dos alunos foram as contextualizações e explicações sobre os motivos que levaram alguns dos compositores a escreverem as músicas. Como, por exemplo, a música Anunciação, composta por Alceu Valença, lançada em 1983: alguns atribuem significado ao cotidiano simples vivido pelo compositor nas ruas de Recife, já outros, afirmam ter relação com a gravidez de sua namorada na época.

Outro exemplo é a música “É” de Gonzaguinha, composta em 1982 e que expressa claramente o desejo das pessoas de serem tratadas como cidadãos, usufruindo plenamente os seus direitos. Um fato curioso desta música foi a pedido dos alunos, retirar a palavra “bunda” apresentada em um trecho da música e trocar pela palavra “cara”. A explicação para tal pedido se deu através de uma aluna que disse: “Professora, já imaginou, estou em casa estudando a música do coral e minha mãe me escuta dizendo que vão passar a mão na minha bunda? Não pode não professora. Vamos trocar esta palavra?”<sup>42</sup> E assim, foi feito...

*É! A gente não tem cara de panaca  
A gente não tem jeito de babaca  
A gente não está com a **bunda** exposta na janela  
Prá passar a mão nela<sup>43</sup>...*

Gouveia (2009) afirma que é necessário compreender a criança como um ser completo, para então compreender as características próprias a elas, pois “Para promover o desenvolvimento da criança de forma plena é preciso considerar, entre outros aspectos, sua afetividade, suas percepções, suas formas de expressar-se, seus sentidos, suas críticas, sua criatividade” (p. 34).

Aos integrantes do Coral Canta Gonzaguinha, foi pedido que respondessem às questões: “O que faz você gostar ou não de uma determinada música... O gênero? A dificuldade técnica? A letra? O ritmo? Ou quando foi feita?” Os alunos atribuíram notas de zero a dez, sendo que o zero estaria relacionado a nenhuma influência e dez, total influência, chegando à sequência decrescente de importância: letra da música, ritmo, dificuldade técnica, quando foi composta e, em último grau de importância, o gênero musical.

---

<sup>42</sup> Transcrição do Diário de Bordo do Coral Canta Gonzaguinha do dia 26 de abril de 2019.

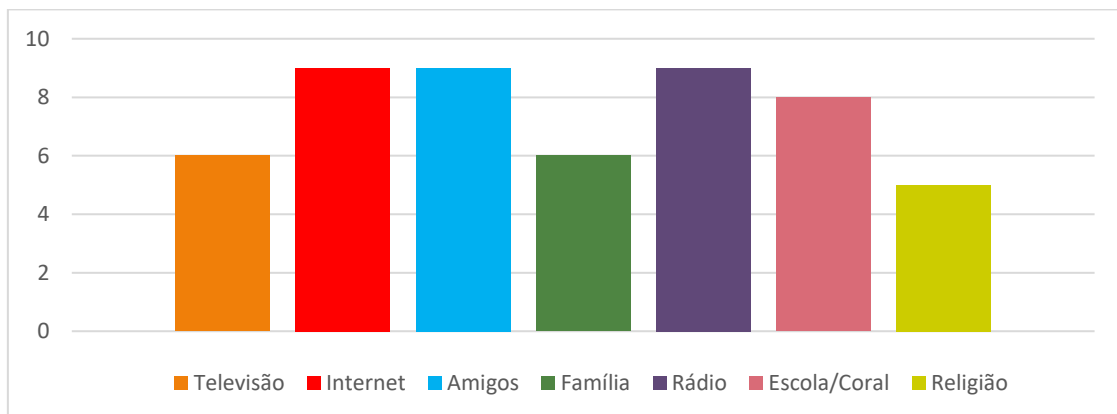
<sup>43</sup> Trecho da música “É”, de Gonzaguinha gravada em 1988.

O resultado obtido apresenta um panorama onde a grande preocupação dos alunos é com a letra da música, e que o gênero musical é o que menos importa. Isto vem a colaborar com as afirmações de Subtil (2006):

Não obstante, cabe sempre reafirmar a contradição: se a emissão midiática é massiva, a recepção acontece nos espaços do cotidiano, em lugares não habitados pela padronização, em que se movem os gostos pessoais informados por histórias particulares, familiares e lembranças atávicas. Assim, é lícito dizer que, se há reprodução de um padrão hegemônico de música – e isso é facilmente verificável -, a prática cotidiana em que os sujeitos colocam em ação suas preferências particulares permite um escape a essa hegemonia e revela espaços de autonomia dos sujeitos. Na periferia do estabelecido constroem-se gostos e vivências musicais resultantes das mediações individuais e sociais, produzidas por instituições: escola, igreja, família e grupos sociais (p. 92).

Outra questão levada aos alunos, busca identificar quais os principais itens relacionados e entregues aos alunos, fazem com que os alunos do Coral Canta Gonzaguinha sejam influenciados ou não. A pergunta apresentada era: “O que você mais acredita que influencia seu gosto musical – atribua uma nota de 0 a 10 para cada item a) televisão, b) internet, c) amigos, d) família, e) rádio, f) escola, g) religião”:

**Gráfico 5 - Influência no gosto musical dos alunos integrantes do Coral Canta Gonzaguinha<sup>44</sup>**



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar o gráfico apresentado, percebe - se os três segmentos da sociedade que estão em evidência são a internet, amigos e as rádios, seguidas da escola através do coral Canta Gonzaguinha.

<sup>44</sup> Dados obtidos através dos questionários envolvendo os 60 alunos do projeto, em outubro de 2019.

Quando uma nova música era apresentada, a fim de decidir coletivamente sobre sua inserção ou não no repertório do Coral Canta Gonzaguinha, um pedido dos alunos se fazia constante: “professora, depois de ouvirmos a música, podemos também assistir o clipe?”<sup>45</sup>

Subtil considera as instituições sociais onde as crianças estão imersas como importantes elos para a criação da autonomia pois, “Cabe considerar as relações das crianças entre si, com a música, com a família e com a própria tecnologia como formas de construir realidades particulares, estruturadas sim, mas com um razoável potencial de autonomia” (SUBTIL, 2006, p. 21). A autora ainda salienta a importância de compreendermos as crianças como sujeitos particulares:

As crianças reproduzem, revelam, expressam e significam as práticas musicais, desvelando sentidos de uma dada cultura num certo tempo e espaço social. É possível compreender que elas se representam como sujeitos particulares nessa sociedade e constroem noções e conceitos pelos sentidos que atribuem à música (SUBTIL, 2005, p. 65).

Compreender as capacidades críticas que as crianças possuem frente à produção musical que possuem contato, está diretamente relacionada às estabelecidas entre as crianças e sua visão de mundo, pois “[...] esta dimensão crítica da consciência explica as finalidades de que as ações transformadoras dos seres humanos sobre o mundo são impregnadas” (FREIRE, 1981, p. 80).

A escola é espaço de resignificação de saberes, de conhecimento, de cultura e por mais que os meios de comunicação influenciem os gostos musicais, a escola, pode e deve ser produtora de conhecimento. “A importância da música na escola é incontestável. A cultura, a história, a criatividade, a expressão, a acuidade auditiva, o conhecimento e o gosto musical são alguns dos elementos favorecidos pela experiência musical” (ABRAHÃO, 2013, p. 83).

Na pesquisa de Subtil (2006) que deu embasamento para a publicação de seu livro, a autora analisa a influência da mídia no gosto musical das crianças, algo muito relevante para a presente pesquisa. Contudo, há de se observar uma importante diferença entre a pesquisa de Subtil (2006) e a este dissertação em questão: este tem como grupo focal os alunos de uma única escola pública, enquanto que a de Subtil

---

<sup>45</sup> Transcrição do Diário de Bordo do Coral Canta Gonzaguinha do dia 17 de maio de 2019.

(2006) analisou 15 escolas, divididas entre as esferas pública e particular. Esta análise deu um olhar amplo para a autora podendo levá-la a afirmar que:

Todos os indicadores reforçam a tese de que as diferenças socioeconômicas não alteram as práticas, os gostos, as escolhas e as vivências musicais, já que as distinções são mais de ordem quantitativa do que propriamente qualitativa: nessa idade, todos consomem tudo, alguns mais do que outros pelas melhores condições materiais, e a indústria cultural é a grande distribuidora do consumo. A escola às vezes, reforça o massivo, não interfere, e a violência simbólica talvez aconteça mais pela omissão do que pela atuação inculcadora da mídia (SUBTIL, 2006, p. 72).

“A classe social não deve ser analisada de forma isolada quando se trata de sua influência nas preferências musicais, sendo importante correlacioná-la com outros fatores, tais como idade, grupo étnico e região de residência” (BRITO; CHEVITARESE, 2015, p. 13), tais implicações apontadas por Brito e Chevitarese (2015) elucidam a importância de um olhar amplo e não preconceituoso. Os autores ainda relatam a importância de compreender os diferentes momentos da vida tendo em vista mudanças recorrentes à cada fase:

A literatura sugere que a idade se relaciona com o ecletismo e com a importância que as pessoas dão à música. A frequência dos estilos musicais aumenta e a preferência por alguns estilos muda com a idade, até um determinado momento de estabilidade, que ocorre na maioria das vezes no final da adolescência (BRITO; CHEVITARESE, 2015, p. 19).

Analisar a importância de não conceituar este ou aquele grupo social delimitando seus gostos, é dar condições para os integrantes de tais grupos possam se reconhecer como indivíduos pois, é necessário “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (FREIRE, 1997, p. 46).

Os meios de comunicação de massa são veículos de promoção ao acesso à música popular. Não cabe, portanto, à escola, crucificar ou não levar em consideração a influência da mídia em todos os segmentos da sociedade e, por consequência, a escola e seus alunos. Os processos simbólicos que estreitam as relações entre escola e cotidiano, tornam o ensino mais prazeroso, mais aliado ao contexto dos alunos.

É importante compreender a importância da relação que as crianças estabelecem com a mídias, buscando momentos de diversão e prazer. Subtil (2006) reitera tal importância:

No que se refere às formas de aprendizagem musical cotidiana, elas ocorrem prioritariamente pelas mídias – rádio e televisão evidentemente –, mas há uma rede de interações estabelecidas pelas crianças que permite a circulação desse conhecimento de forma despercebida e assistemática, ligada apenas ao prazer de ver, ouvir, dançar e cantar. Essa ação se caracteriza pelo caráter particular e especial da relação das crianças com a mídia (p. 73).

Quatro momentos foram dedicados às apresentações do Coral Canta Gonzaguinha: 26 de abril, 05 de julho, 10 de agosto e 23 de novembro de 2019. Todas as quatro apresentações foram realizadas na EMEF Gonzaguinha e tiveram como público os familiares, amigos e demais integrantes da comunidade escolar.

As apresentações realizadas pelo Coral Canta Gonzaguinha foram momentos de extremo empenho, comprometimento e felicidade dos alunos. Mais do que mostrar para os familiares e demais integrantes da comunidade escolar o trabalho desenvolvido no projeto Coral Canta Gonzaguinha, a apresentação é um dos grandes momentos em que os alunos sobem ao pequeno palco da EMEF Gonzaguinha e se divertem fazendo música.

Nas quatro apresentações realizadas no ano de 2019, a escolha do repertório era feita de forma coletiva, onde todos os integrantes do coral, possuíam voz para escolha. Além das músicas trabalhadas em cada bimestre, houve uma música que foi escolhida para fazer parte do repertório das quatro apresentações, a música O que é, o que é, de Gonzaguinha. Os alunos a escolheram para todas as apresentações por afirmarem que, era a música que todo o público sabia cantar<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Transcrição do Diário de Bordo do dia 06 de dezembro de 2019.

**Figura 12 - Apresentações do Coral Canta Gonzaguinha: em 26 de abril de 2019 e em 05 de julho de 2019, na EMEF Gonzaguinha**



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

**Figura 13 - Apresentações do Coral Canta Gonzaguinha em 10 de agosto de 2019 e 23 de novembro de 2019**



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os familiares, quando perguntados sobre o que achavam do (a) filho (a) participar do Coral Canta Gonzaguinha, demonstraram claramente a satisfação em ter os filhos no coral:

- *Acho bom pois acho que ajuda ainda mais o aprendizado (JOSENILDA, MÃE DA JAMILE);*
- *Meu filho adora o coral, adoro ver ele feliz (FABIANA, MÃE DO SAMUEL);*

- *Adoro ver minha filha cantando, ela fica mais linda (MAURISETE, MÃE DA ANA PAULA);*

- *Para mim, não importa onde é a apresentação, se é no placo da escola, ou se é na Sala São Paulo, a minha felicidade é a mesma vendo meu filho (FÁTIMA, MÃE DOVITOR FLORENTINO);*

- *Fico feliz com a felicidade dela, e o coral tem a ajudado muito a conhecer novas músicas (MARIA DO SOCORRO, MÃE DA INGRIDY).*

As crianças, quando perguntadas sobre qual o momento que mais gostaram no ano de 2019 no Coral, citaram o mesmo momento: a visita à Sala São Paulo. Para que a EMEF Gonzaguinha pudesse assistir a um concerto didático na Sala São Paulo, a professora do coral realizou um curso promovido pela Fundação Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (Osesp<sup>47</sup>), de formação para educadores.

Após o término do curso, 180 alunos da EMEF Gonzaguinha puderam conhecer a Sala São Paulo e assistir a um Concerto com a Orquestra Sinfônica Estadual de São Paulo, em 18 de outubro de 2019. Das 180 vagas destinadas para a EMEF Gonzaguinha, 60 foram preenchidas com os integrantes do Coral Canta Gonzaguinha, as demais vagas foram distribuídas entre os alunos pertencentes aos demais projetos desenvolvidos na escola. Como a maioria dos alunos que fazem parte de um projeto, também participam de outros, foi possível contemplar todos os alunos que pertencem aos projetos da EMEF Gonzaguinha.

Os alunos contemplados para o conhecer a Sala São Paulo, tiveram dois encontros de formação com a professora do coral Canta Gonzaguinha, onde puderam conhecer aspectos sobre a história da Sala São Paulo, sua arquitetura e importância para o cenário musical mundial.

As respostas dos alunos, quanto ao momento que mais gostaram do coral foram:

- *Quando fomos na sala São Paulo com a professora, e os momentos em que nos divertimos juntos. Gosto de todos os momentos (NGRIDY MARIA, 11 anos de idade);*

- *Difícil escolher só um que mais gostei, mas acho que foi o dia que fomos assistir um concerto na Sala São Paulo, a professora tinha nos explicado tudo sobre a história da construção, do que aquele lugar representava. É muito bonito (SAMUEL SILVA, 10 anos de idade);*

---

<sup>47</sup> De agora em diante a sigla OSESP será usada para se referir à Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo.

- *Tivemos muitos momentos importantes como as apresentações, a visita na Sala São Paulo, mas os que mais gostei foi os que a professora fazia as festinhas para nós. Ela trazia, pizza, bolo de chocolate, tapioca, tudo uma delícia. Importante não só pela comida (que na grande maioria das vezes ela mesma que fazia) mas pela boa vontade dela em partilhar momentos de felicidade com a gente, pois podíamos conversar abertamente sobre vários assuntos (ANA PAULA, 12 anos de idade);*

- *Gostei de todos os momentos, mas o mais especial foi a Sala São Paulo com certeza (KAMILLY BARBOSA, 11 anos de idade);*

- *Como eu sou do coral do Instituto Baccarelli, eu já conhecia a Sala São Paulo antes de termos ido com o coral mas, foi diferente. A professora tinha nos explicado como tudo funcionava, desde os desenhos nos vitrais até o movimento de elevador do teto, foi muito legal ver o apresentador explicando sobre tudo isso e já ter estudado com a professora (VITOR FLORENTINO, 09 anos de idade).*

**Figura 14 - Conhecendo a Sala São Paulo**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Tais fatos fazem refletir sobre o senso comum presente na afirmação de que o funk é a representação da favela, ou que favelado só gosta de funk. Os bailes funks são uma prática rotineira nas grandes favelas, são ponto de encontro de várias pessoas, de vários lugares. A predominância de permanência do “*statuo quo*”, não abre espaço para novos olhares, possíveis de análises da realidade de determinados contextos:

As massas populares se fazem ansiosas por liberdade, por superar o silêncio em que sempre estiveram. As classes dominantes, por manter o “statuo quo”, para que se inclinam, em função do grau de pressão daquelas, a reformas estruturais que não afetem o sistema de sua essência (FREIRE, 1981, p. 90).

João Marcelo Brás realizou uma pesquisa etnográfica onde analisou os bailes de rua em regiões periféricas da zona norte de São Paulo: Brasilândia e Freguesia do Ó. O autor apresenta relatos de sua imersão nos bailes funks:

As festas de rua paulistanas, ou o “fluxo”, começaram a acontecer devido à forte repressão infligida pela polícia militar, que não admite o funk carioca do gênero “proibidão” (já que ele trata do crime organizado e faz apologias exaltando seus líderes, as ações contra a polícia e a violência). Nos bailes organizados, a periodicidade colaborava para a repressão policial, uma vez que envolviam a divulgação de datas, horários e locais de suas realizações. Por outro lado, as festas nas ruas, dado seu grau de informalidade e improvisado, conseguem driblar as ações de repressão da polícia (BRÁS, 2018, p. 50).

Os pais, quando questionados sobre a presença dos bailes funks em Heliópolis responderam:

- *Sou contra os bailes funks, atrapalham a vida dos moradores (JOSENILDA, MÃE DA JAMILE);*
- *Não gosto desses bailes funks, o som é muito alto, deixam muita sujeira na rua (FABIANA, mãe do Samuel);*
- *Muito ruim, não é possível dormir aos finais de semana (MAURISETE, MÃE DA ANA PAULA).*
- *Alguns jovens gostam, moro bem perto de um. Dá para ver que vem muita gente de fora, que não mora aqui em Heliópolis. Mas para os moradores não traz nada de bom, só muito barulho, sujeira e gente na rua (FATIMA, MÃE DO VITOR FLORENTINO);*
- *Tenho um sobrinho que frequenta, mas não acho que um local saudável. O som é muito alto, não deixa ninguém dormir. Se precisar ir ao hospital, numa emergência, pode esquecer, não dá para passar. Nossos jovens poderiam ser representados de uma forma melhor (MARIA DO SOCORRO, MÃE DA INGRIDY MARIA).*

A mesma pergunta foi feita aos alunos, as respostas não foram muito diferentes das respostas dos pais entrevistados...:

- *Atrapalham a vida dos moradores (KAMILLY, 11 anos de idade);*
- *Vem muita gente que não mora aqui, é uma bagunça. Os piores pontos são o barulho e as drogas (INGRIDY MARIA, 11 anos de idade);*
- *Os bailes funks são uma forma de diversão para quem gosta, mas o grande problema, é o som alto a madrugada toda. Quem mora perto, não tem como dormir (SAMUE, 10 anos de idade);*
- *Moro perto de um. Sei que é uma forma de diversão das pessoas, mas vejo pouco benefício. Na minha rua tem baile funk todo final de semana, ninguém consegue dormir por causa do barulho, isso sem contar o lixo que fica na rua no dia seguinte. Já vi muita gente dizendo, principalmente na televisão, que os bailes funks são a expressão da favela, mas não vejo nenhum morador se apresentar aqui, são paredões com enormes caixas de som que ficam ligadas a noite toda, não me vejo representada (ANA PAULA, 12 anos de idade);*
- *Na minha rua tem dois paredões, ninguém dorme, não dá. Não julgo quem gosta, mas deveriam fazer o baile em um lugar fechado, não nas ruas. Teve uma vez, que minha vizinha estava passando mal, o esposo dela quase não conseguiu sair de casa para ir ao hospital por causa do tanto de gente na rua. E o que acho estranho é que aqui virou ponto turístico, vem muita gente para o baile que não mora me Heliópolis (VITOR FLORENTINO, 09 anos de idade).*

Analisando as falas dos alunos e dos pais a respeito dos bailes funks que ocorrem em Heliópolis, é possível chegar a um ponto comum: o incômodo provocado pelo som alto e pela falta de mobilidade dos próprios moradores. Ao mesmo tempo que, para uns, na sua grande maioria os jovens, os bailes funks que ocorrem nas ruas é um local de diversão, para outros, na sua grande maioria as crianças e os adultos, é um ponto negativo, pois lhes é negado direitos básicos como o descanso e o direito de poder ir e vir.

A todo instante da festa a paisagem sonora é caótica, já que o som alto é emitido de fontes diversas e cada um tocando músicas diferentes; quem está à distância não consegue interpretar nada além de batidas e algumas palavras emitidas com maior ênfase durante a música. O consumo ocorre por grande parte pelas bebidas, sempre alcoólicas, cerveja, uísque, vodca e misturas preparadas pelos jovens e colocadas em garrafas de refrigerantes grandes que são divididas entre os colegas. Os cigarros de maconha e narguilé são comuns e assim como as bebidas colaborar para atrair as meninas que, em sua maioria, dançam próximas aos carros (BRÁS, 2018, p. 54).

Com base na Lei nº16.04, de 10 de dezembro de 2015 – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, os bailes funks a céu aberto ficaram proibidos, de modo que:

A justificativa são as “milhares” de ligações telefônicas recebidas pela Polícia Militar, para quem a população local solicita socorro devido a fatores como o impedimento de se locomover pela região, o som que perturba o sossego da vizinhança e o uso das drogas ilícitas e abuso das lícitas – facilitado pelo crime organizado. Além disso, existe o problema do lixo e da sujeira que ficam espalhados pela via pública e calçadas das localidades e imediações de onde ocorrem as festas (BRÁS, 2018, 132-133).

É fato que políticas públicas devem abrir espaço para os jovens que gostam de participar dos bailes funks e esta pesquisa não possui como objetivo analisar o lugar de direito que os bailes funks merecem. Entretanto, deve-se ressaltar que, na grande maioria dos casos, as favelas e demais regiões periféricas, vão na contramão da democratização dos espaços urbanos. Um exemplo claro disto é a utilização da Avenida Paulista como espaço de lazer, sendo fechada para carros aos domingos, desde junho de 2016, o que deu mais reconhecimento para a avenida que já era a mais famosa da cidade de São Paulo.

Seguem-se extensas e complexas discussões que demonstram o quanto as juventudes periféricas estão dispostas a se posicionar nos espaços urbanos por meio das “festas de fluxo”, que concretizam diferentes maneiras de pertencimento, identidade e entendimento do outro. Nesse ambiente urbano, potencialmente democrático e livre, as liberdades e resistências são testadas pelas intervenções policiais, que buscam impedir o acontecimento das festas de rua, bem como pela própria comunidade, que não participa do evento e sentem-se incomodada pelo barulho, lixo, consumo e drogas (BRÁS, 2018, p. 69).

É fato também que, se esta pesquisa estivesse sido realizada tomando por base jovens com idades entre 15 e 25 anos – idades da média dos frequentadores dos bailes funks – provavelmente, o cenário seria outro. Entretanto, como o foco deste estudo são os alunos pertencentes ao Projeto Coral Canta Gonzaguinha que teve, por sua vez, a presença de alunos com idades entre 06 e 13 anos, as análises devem levar em consideração a visão e as escolhas de tais alunos.

A participação ativa tendo um olhar atento diante da vivência dos alunos é fator preponderante para uma educação democrática e eclética. Para isso, os professores devem atuar não apenas como mediadores do conhecimento, devem ir além, buscando compreender o cotidiano dos alunos, pois como Freire afirma de forma categórica: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a

sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 52). Os professores relataram suas impressões diante do gosto musical dos alunos da escola, levando aos seguintes apontamentos:

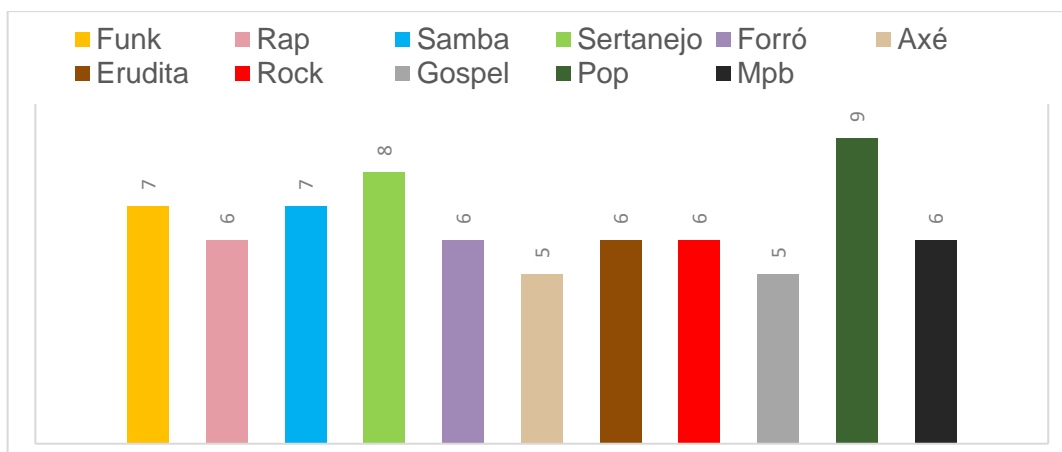
*Muitos alunos do Gonzaguinha costumam gostar das músicas populares na comunidade, funk e músicas que tocam na tv aberta e rádios populares, como sertanejo. Já realizei atividades do tipo Karaokê com eles, e pude comprovar esta preferência. Alguns poucos gostam de rock e outros ritmos (PROFESSORA MÔNICA);*

*Na sala de informática, após as explicações, deixo os alunos livres para ouvir música, cada um com seu fone de ouvido. Em alguns momentos, passo por eles e peço para ouvir o que eles estão ouvindo e o que posso perceber é que, eles escutam de tudo, indo do funk ao gospel (PROFESSOR MARCOS);*

*A preferência musical de alguns alunos é pelo funk, mas existem alunos com gosto musical eclético: gospel, MPB, pop, internacional, sertanejo, pagode, rock, clássica... O Instituto Baccarelli é muito importante para os alunos da escola. E os alunos gostam de participar dos projetos da escola que trabalham com a música: Coral e Canções Temáticas em Inglês (PROFESSORA CRISTIANA CÂNDIDO).*

Dois pontos importantes ressaltados pela professora Cristiana Cândido são o Instituto Baccarelli e os projetos desenvolvidos na EMEF Gonzaguinha que envolvem a linguagem musical. Muitos dos alunos da EMEF Gonzaguinha estudam música no Instituto Baccarelli, onde há uma amplitude pedagógica estruturada, indo desde a musicalização infantil ao estudo de instrumento musical, fazendo parte das orquestras. Os projetos desenvolvidos na EMEF Gonzaguinha que têm a linguagem musical como ferramenta, obviamente não possuem a mesma estrutura que o Instituto Baccarelli, mas são capazes de despertar nos alunos o gosto pela música.

Quando perguntados sobre qual gênero musical os alunos preferiam, as 60 respostas levaram à criação do gráfico a seguir (as notas deveriam ser atribuídas levando em consideração uma escala de 0 a 10, onde 0 significa nenhuma preferência e 10 preferência máxima):

**Gráfico 6 - Preferências musicais dos alunos<sup>48</sup>**

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando os dados apresentados no gráfico, percebe-se que o gênero musical preferido dos alunos pesquisados foi a música pop, ou *pop music*. Entre os artistas mais ouvidos pelos alunos estão: Beyonce, Sam Smith, Billie Eilish, Iza, Melin e Ana Vitória<sup>49</sup>. Os dados apresentados levam a compreender a importância que os meios de comunicação possuem na influência do gosto musical, pois os gêneros musicais que tiveram maior destaque nas escolhas dos alunos, pop, sertanejo, samba e funk – nesta respectiva ordem – fazem parte do atual cenário musical propagado pela grande mídia. Subtil (2006) apresenta a grande concorrência que permeia a produção da música midiática:

No entanto, se ao corpo de especialistas da mídia cabe definir e impor o que é “quente”, “brega” ou “chique”, isto é, comandar o gosto a ser construído para a massa, importa sempre relativizar essa seleção pelo alto e supor uma complexidade maior no processo. Interesses econômicos são somados a interesses específicos daqueles que produzem os objetos culturais e dos próprios públicos-alvo, consultados através de pesquisas de opinião e mercado. Há uma lógica própria do campo de produção, no caso da música midiática, que coloca em jogo a disputa por estilos musicais e a concorrência pelo monopólio da competência em questão (SUBTIL, 2006, p. 23).

O renomado sociólogo Pierre Bourdieu (1979) define o gosto como “[...] a faculdade de julgar os valores estéticos de maneira imediata e intuitiva” (p.109). Os fatores determinantes para classificar o consumo não são estáticos, “[...] eles se

<sup>48</sup> Dados obtidos através dos questionários envolvendo os 60 alunos do projeto, em outubro de 2019.

<sup>49</sup> Transcrição do Diário de Bordo do Coral Canta Gonzaguinha do dia 18 de outubro de 2019.

movimentam nas sociedades contemporâneas, dando origem à necessidade de um conhecimento para exercer o julgamento: um capital cultural” (BOURDIEU, 1979, p. 110), uma maneira legitimada do saber artístico.

*Habitus* é um “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que exprime sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é produto” (BOURDIEU *In*: ORTIZ, 1983, p.82). Pode -se entender o *habitus* como um sistema de ações interligadas socialmente, pois não são calcadas em criações individuais, mas, sim, em construções sociais gerando o gosto de classe. Desta forma, diferentes *habitus* são produzidos a partir de condições de vida diferentes e servem como forma de classificar indivíduos, levando a formas de consumo diferentes (BOURDIEU, 1979).

O ensino de música deve quebrar preconceitos e romper paradigmas muitas vezes tidos como verdade pelo senso comum. Subtil (2006) relata em sua pesquisa realizada em escolas públicas e privadas, um forte equívoco ao que diz respeito ao funk. Na escola particular ele é proibido, alegando conter imoralidades “[...] sem a possibilidade de discutir a qualidade (ou a falta de)” (p.81). Na pública, é mantido o padrão midiático “[...] sem acrescentar nada às crianças em termos de apropriação crítica e criativa das práticas culturais musicais e familiarização com a diversidade musical” (SUBTIL, 2006, p. 81).

Quando perguntados sobre como as favelas são representadas nos meios de comunicação e se concordavam com tal visão, as respostas dos alunos entrevistados foram:

*As favelas são representadas nas mídias da pior maneira possível. Droga, crime e por aí vai. Nunca mostram as boas iniciativas, os projetos que acontecem. Um bom exemplo é a escola. Sempre mostram que nas escolas das favelas os alunos são violentos e agressivos entre eles e com os professores. Mas nós estudamos em uma escola dentro da maior favela de São Paulo, e não é isso que percebemos não (SAMUEL, 10 anos de idade);*

*As favelas são representadas sempre da pior forma. Faz com que, quem não mora aqui tenha medo do lugar, dos moradores. Aqui tem muita gente que trabalha, que estuda. Crime e droga existem em todos os lugares, do mais rico ao mais pobre. Mas é mais fácil falar mal de pobre, assim aumenta o preconceito das outras pessoas. Quando alguém que mora em uma favela vai procurar emprego, já é discriminado só pela sua moradia. Isto não está certo! (ANA PAULA, 12 anos de idade);*

*Quando tem alguma novela que passa favela sempre mostra bandidos, armas, drogas, nunca mostra um ponto de ônibus parecido com o que tem em frente da minha casa, que às 5hs da manhã já está lotado de gente que mora aqui em Heliópolis que estão indo trabalhar. A televisão mostra só o que ela quer, a verdade que ela quer (VITOR FLORENTINO, 09 anos de idade);*

*Só mostra coisas ruins como tiroteio, tráfico, drogas, roubos. Eu acho que temos coisas ruins aqui sim, como existe em qualquer lugar, mas, deveriam mostrar as coisas boas, como por exemplo a força dos trabalhadores (INGRIDY MARIA, 11 anos de idade).*

Apesar da pouca idade das crianças, é possível notar a maturidade com que se posicionam diante da exposição que a mídia faz das favelas. Elas percebem de perto a realidade e a forma como ela é apresentada pela grande mídia, de maneira que não é mais possível conceber a ideia de que a criança é passiva a tudo o que acontece ao seu redor, ela é ativa em todo processo de construção de significados:

Esses conhecimentos são suficientemente sólidos para respaldar a afirmação de que não existe um só modo de ser criança e nem uma só forma de enxergá-la, escutá-la e compreendê-la. Tal pluralidade desafia a considerá-las como verdadeiros agentes e coconstrutores da realidade (HENRIQUES, 2018, p. 87).

Compreender a necessidade de estar no mundo e ser do mundo (FREIRE, 1981), colabora com o processo de significado entre estar e pertencer a uma determinada sociedade, a um determinado grupo:

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. [...] E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem como seres no mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo (FREIRE, 1981, p. 77).

A escola, como instituição social, histórica e civilizatória, deve compreender seu papel democrático e humanizador frente aos desafios da modernidade. Ao mesmo tempo que a informação é acessível para todos através dos mais diferenciados meios de comunicação, ela também pode fortalecer ideias falsas e preconceituosas. Os funcionários entrevistados, quando perguntados sobre a forma como as mídias

representavam as favelas e se eles concordavam com tal exposição, expuseram suas respostas tendo como base a realidade percebida:

*Eu não concordo com a maneira que a mídia representa as favelas. Eles não falam ou relatam o que realmente acontece de bom, pois só falam o que acontece de errado. Infelizmente quando a mídia vai mostrar algo das favelas, só aparecem os bailes funks, drogas e crimes (ATE ANA CLÁUDIA)*

*Com uma certa discriminação. Não concordo. Os grandes meios de comunicação têm uma visão elitista e discriminatória em relação aos habitantes da comunidade (PROFESSOR MARCOS)*

*As favelas são representadas como a escória da cidade, infelizmente tenho que admitir... Não concordo, de maneira nenhuma! Desde 2002, quando ingressei na PMSP, trabalho na favela do Heliópolis e sempre percebi este preconceito, que luto a todos os momentos. A fala é sempre a mesma: - Você trabalha no Heliópolis, você é louca! Você trabalha a noite na favela? E eu sempre respondo que adoro trabalhar lá, que não tenho problemas com alunos, que consigo perceber que faço um bom trabalho, despertando o prazer e a necessidade da leitura, como fonte de busca da autonomia; que já estou dando aulas para filhos de alunos e que me sinto protegida, pois sei que, mesmo que eu não veja pessoas conhecidas, eles me veem e me protegem. Tenho muito orgulho dos amigos que fiz e faço na comunidade. Enfatizo que 99 por cento das pessoas que moram no Heliópolis são pessoas do bem e que muitas conquistam seus sonhos e voltam na escola para nos visitar. (PROFESSORA MÔNICA)*

*Vejo que hoje a mídia e os meios de comunicação buscam apresentar os Projetos que vem acontecendo no interior das comunidades apenas quando é do interesse da grande mídia, ainda é possível perceber preconceito em muitos âmbitos (COORDENADORA RITA DE CÁSSIA)*

*Acredito que a representação da mídia sobre a favela é reflexo de um acúmulo histórico de processos de violência simbólica envolvendo invisibilização, estigmatização, rótulos, erotização. Os meios de comunicação tentam naturalizar diferentes formas de violência contra este grupo social por exemplo, a morte de pessoas que moram em áreas nobres da cidade merece mais destaque na mídia e atenção do público que as mortes de moradores de favelas e periferias. A mídia, procura destacar a violência, aspectos negativos da realidade social dos moradores. Discordo totalmente dessa representação porque entender a favela como um espaço somente de violência e criminalidade é limitar as suas características a um único aspecto. Há violência e criminalidade em qualquer lugar, em outros espaços. Em vez de neutralizar ou isolar, deve-se integrar as pessoas de forma respeitosa à cidade, os moradores têm experiências inovadoras, são pessoas empreendedoras, lutadoras e com muito potencial (PROFESSORA CRISTIANA CÂNDIDO).*

Essas afirmações de pessoas que estão no dia a dia da escola trazem uma verdade que muitas vezes é negada, não é vista, não é apresentada. Entra mais uma vez em cena o senso comum, que afirma na grande maioria dos casos, que o fato de morar em uma favela torna as pessoas perigosas, marginais...

*Como uma população pobre, de espírito e de dinheiro. Não somos ricos, mas somos honestos (MAURISETE, MÃE DA ANA PAULA)*

*a TV nem sempre mostra a verdade do que acontece aqui, ela mostra o que ela quer (FABIANA, MÃE DO SAMUEL)*

*Como um local muito agitado e perigoso. Aqui não é assim não (JOSENILDA, MÃE DA JAMILE).*

As crianças devem ser respeitadas como indivíduos sociais e históricos que são, pois já é de conhecimento da sociedade que “[...] várias das concepções sobre infância que usamos hoje derivam desta concepção em que a criança é vista à sombra do adulto e, portanto, inferior, incompleta, imatura, irracional” (OFORINO, 2012, p. 241). A educação não pode ter a criança como um ser incompleto, como se estivesse sempre em busca de algo:

É a partir de uma compreensão de movimento e coeducação, isto é, compartilhada e dialeticamente alimentada, que buscamos mapear as relações geracionais, de modo que se considere, que a criança também é produtora (e não apenas alguém que só recebe) e que a cada nova interação e relação também se recria, se refaz, se redefine enquanto um sujeito, uma agente social que desempenha um papel também ativo na estruturação da vida social (OFORINO, 2012, p. 232).

Santos também reitera a importância do acesso às mais diversas formas de arte, que aqui pode ser compreendido como acesso aos mais diferentes gêneros musicais: “[...] as crianças têm o direito de utilizar os meios mais significativos de expressão, ou linguagens, para produzirem cultura” (SANTOS, 2011, p. 134).

Concomitante com a convicção de amplitude do acesso às mais diversas linguagens artísticas, cabe aqui falar sobre a ideia de talento. Todo indivíduo, uma vez estimulado de formas corretas, é capaz de cantar. Algumas exceções devem ser consideradas, como deformidades com aparelho fonador entre outros. Mas o estímulo é a chave para a compreensão musical:

Todo ser humano, em maior ou menor grau, apresenta possibilidades de expressar-se e desenvolver-se musicalmente. Contrariamente à

ideia do talento, defende-se a competência e direito de todo ser humano em aprender e fazer música e, portanto, em uma Educação Musical democrática (HENRIQUES, 2018, p. 103).

A educação musical democrática, amplamente defendida por Henriques (2018) deve ser o norte do ensino musical, pois uma vez que preconceitos são superados frente a uma análise real da situação, é possível ampliar os horizontes educacionais. Visando este objetivo, o canto coral apresenta-se como uma importante ferramenta pois: “[...] os conhecimentos adquiridos pelos participantes do coral influenciam na apreciação artística e na motivação pessoal de cada um, independentemente de sua faixa etária ou de seu capital cultural, escolar ou social” (AMATO, 2007, p. 77).

Nenhum processo educacional se dá no vazio, no empobrecimento de relações entre os sujeitos. Compreender o ser humano como ser histórico e cultural, é fundamental para a construção de diferentes posturas, diferentes visões de mundo. Freire (1981) é categórico em afirmar a necessidade de uma criticidade efetiva, pois a “[...] criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo, implicam em que estas relações se dão em um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural” (FREIRE, 1981, p. 81).

Processos dialéticos devem ser uma constante em todo o processo de ensino aprendizagem, pois somente através destes processos, é possível romper com paradigmas e estereótipos que impossibilitam uma educação efetiva. Contestar o senso comum, com a realidade objetiva, traz para o campo educacional uma verdade em discursos que resultarão em ações positivas e concretas. Freire (1980) reitera a importância de analisar a verdadeira realidade do educando para alcançar processos emancipatórios efetivos:

Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice versa. [...] É preciso vê-lo, portanto, em sua interação com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora. É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem (FREIRE, 1980, p. 74).

Compreender a importância da educação midiática faz-se necessário para uma amplitude de uma educação centrada no desenvolvimento estético, crítico e social do indivíduo, efetivando assim, uma educação ampla e democrática

Mas como é possível desenvolver esta consciência crítica? A sociedade atual vive embarcada em processos automáticos cotidianos, onde nem sempre se dá conta do que ocorre ao seu redor, considerando somente as aparências e não identificando as causas e as possíveis consequências das atitudes tomadas. Ao tomar como ponto de partida que “A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na práxis – ação e reflexão.” (FREIRE, 1981, p. 96), é possível concluir que o ambiente educacional é o melhor local para o desenvolvimento da consciência crítica, uma vez que processos de análises de ação-reflexão-ação são partes essenciais de todo o processo educacional.

Por causa da pandemia mundial do novo coronavírus, em 2020 não foi possível dar continuidade aos ensaios do Coral Canta Gonzaguinha, pois além das aulas presenciais terem sido canceladas desde o final do mês de março, os projetos que faziam parte do Programa Mais Educação da Prefeitura de São Paulo também foram cancelados. Entretanto, visando a educação democrática e a participação da comunidade escolar no processo de aprendizagem do Coral Canta Gonzaguinha, criou-se um vídeo com alguns alunos do coral, ex-alunos da EMEF Gonzaguinha, ex-funcionários e funcionários atuais, todos cantando a mesma música: “O que é, o que é”, de Gonzaguinha. Vale ressaltar que, não foi possível o contato com vários alunos que pertenciam ao Coral Canta Gonzaguinha pois alguns trocaram o número de telefone, outros estavam em outros estados. Alguns pais também foram convidados para participar da gravação, entretanto, nenhum aceitou afirmando não saber cantar. O fato é que, a junção de alunos do Coral, ex-alunos da escola, ex-funcionários e funcionários atuais, mostra a potência da educação musical e a força da EMEF Gonzaguinha, que não mede esforços para ressignificar a educação de forma efetiva na Favela de Heliópolis. Este vídeo está disponível através do link:

<https://youtu.be/n-Njoix543g>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi desenvolvida a partir de dois questionamentos principais: Quais conexões podem ser estabelecidas entre a legislação e a formação de professores para o ensino de música na educação básica? Como será o desenvolvimento do Projeto Coral Canta Gonzaguinha, na EMEF Gonzaguinha, no contexto da Favela de Heliópolis?

Tais inquietações seguiram como caminho a ser percorrido, caminho este por inúmeras vezes desafiador, mas instigante!

O primeiro passo foi refletir sobre as mudanças históricas ocorridas na educação musical no âmbito da educação básica brasileira. Uma vasta gama de leis e decretos que buscaram sinalizar supostos caminhos. Este percurso teve início com o decreto destinado ao Rio de Janeiro, então capital do Brasil Império e que apresentava a música como uma opção na grade curricular; passando pelo Canto Orfeônico até chegar ao momento atual, da obrigatoriedade do ensino de música e a BNCC. Tal caminho linear histórico, faz com que fique claro o descaso que, por muitas vezes, foi dado ao ensino de música na educação básica, não a considerando como área de conhecimento que não deve ser subjugada às demais. A formação acadêmica, oferecida através dos cursos de licenciatura em música, também se encontra em desvantagem, em comparação às demais licenciaturas artísticas. Autores como Mateiro (20015) e Bellochio (2003), afirmam que os cursos de licenciatura em música, são desconectados da realidade, pois ainda se encontram embasados em tradicionalismos acadêmicos.

Paralelo a isto, o levantamento sobre a quantidade de vagas destinadas aos cursos de licenciatura nas diferentes linguagens artísticas oferecidas na USP, UNESP e UNICAMP, mostrou que os cursos de licenciatura em dança e em música encontram-se em grande desvantagem frente aos cursos de licenciatura em artes cênicas e artes visuais. Medidas efetivas devem ser tomadas visando a melhoria nos cursos de licenciatura em música e sua oferta ampliada.

A formação do gosto está relacionada com a vertente social e cultural em que o indivíduo está inserido. Neste processo de formação de gosto, os dois principais meios de convívio social da criança, família e escola, são importantes na medida em que os meios de comunicação em massa fazem parte de uma sociedade cada vez

mais dependente. Entretanto, afirmar que as crianças não são capazes de serem autônomas, exercendo sua criticidade frente aos meios de comunicação, é basear-se no senso comum, que não compreende a infância como uma fase social e histórica e que não diferencia a geração atual, Alpha, que possui como principal característica a junção do digital com o real. A educação midiática é uma valiosa ferramenta para o preparo das crianças que tem como foco uma educação crítica e emancipatória.

As primeiras favelas do Brasil foram fruto do descaso do poder público e com Heliópolis não foi diferente. Desde as primeiras ocupações entre os anos de 1971 e 1972, Heliópolis foi crescendo e no ano de 2020 ocupa uma área de 1 milhão de metros quadrados, abrigando 220 mil moradores, sendo considerada a segunda maior favela do país. Vários conceitos foram sendo atribuídos aos moradores de favelas, fazendo com que favelado fosse ligado à algo pejorativo, marginalizado, criminalizado. Dentro desta grande favela, encontra-se a EMEF Gonzaguinha, inaugurada em 1991 e que em 2020 atende 1215 alunos, entre três períodos.

Na EMEF Gonzaguinha foi desenvolvido o projeto Coral Canta Gonzaguinha e teve como foco de ação a educação musical, através do canto coral, buscando enriquecer o repertório musical dos integrantes. A pesquisa indica, entre outros, a importância de dar voz aos alunos; voz em todos os sentidos, seja musicalmente, seja em um contexto de criticidade. Através de questionários, os alunos puderam se posicionar com relação a questões que envolvem a representatividade da favela nos meios de comunicação, à presença ao uso dos meios de comunicação e sua influência no gosto musical. Suas respostas evidenciam o poder que a educação crítica e emancipatória apresenta: indivíduos conscientes de que, ao mesmo tempo que os grandes de meios de massa servem como entretenimento, eles buscam nivelar pessoas e situações através do senso comum.

Determinar o que um grupo social apresenta como cultura não é expandir o conhecimento, mas sim segregá-lo, não dando oportunidade de expandir horizontes culturais. Ao afirmar que o lugar do funk é favela, a limitação ocorre em dois âmbitos: na presença de demais gêneros musicais e ao espaço que o funk pode ter frente outros contextos sociais.

O trabalho com o canto coral na escola pública é de extrema importância e relevância, pois contribui com o desenvolvimento da audição e da voz, com a sensibilidade musical, contato com elementos de teoria musical, a memória, a imaginação, e a socialização. O fato de ser um grupo composto por várias pessoas,

faz com que o regente do coro tenha um olhar atento para cada integrante do grupo, salientando suas especificidades, compreendendo suas dificuldades. Compreender quem são os integrantes do coro, o que gostam, o que almejam, é um percurso que estrutura de forma sólida o trabalho.

Conceitos discutidos nesta dissertação, como predominância do senso comum e preconceitos, não devem fazer parte de uma sociedade democrática e em hipótese alguma, de um contexto educacional, pois o torna excludente, segregador e incapacitante.

Processos dialéticos devem ser uma constante em todo o processo de ensino aprendizagem, pois somente através destes processos, é possível romper com paradigmas e estereótipos que impossibilitam uma educação efetiva. Contestar o senso comum, com a realidade objetiva, traz para o campo educacional uma verdade em discursos que resultarão em ações positivas e concretas. Para que a educação musical na educação básica tenha a amplitude esperada, é necessário que o educador musical tenha não apenas conhecimentos musicais, mas também pedagógicos e sociais. Ninguém aprende da mesma forma, nem ao mesmo tempo, tampouco com as mesmas ferramentas. Cabe, portanto, ao educador musical, um olhar atento e sensível

Esta dissertação poderá contribuir para futuras pesquisas que abordem questões relacionadas ao ensino de música na educação básica, música midiática e canto coral na educação básica.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Ana Maria Paes Lemos Carrijo. **Canta, canta minha gente: a música no cotidiano da escola** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ABREU, Maurício de Almeida. **Evolução urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLANRIO, 1997.

AMATO, Rita de Cassia Fucci. O Canto Coral como prática sociocultural e educativo - musical. **Opus**, Goiânia, v.13, n. 1, p. 75-96, 2007. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/295>>. Acesso em: 11 abril 2019.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade, música e educação musical. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 15-26, mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. **Revista OPUS** – ANPPOM - 2009 v.15, n.1 jun. 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 8, 17-24, mar. 2003a.

\_\_\_\_\_. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p. 56-67, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 1979.

\_\_\_\_\_. Gostos de classe e estilos de vida. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRÁS, João Marcelo. **Funk ostentação: SP – ZN**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890**. Approva o regulameto da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm). Acesso em: 19 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.** Cria, no Ministério da Educação e da Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 4, parte 2ª, p. 1363-1368, abr. 1934. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 20 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de julho de 1946.** Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 5, p. 30-38, jul. 1946c. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=104999&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 21 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961.** Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País. *Diário Oficial [da República dos Estados Unidos do Brasil]*, Rio de Janeiro, seção 1, p. 7602-7605, ago. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 20 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971b.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 19 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.769 de 18/08/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva.** Campinas: Editora Átomo, 2003. 154p.

BRITO, Mikely Pereira; CHEVITARESE, Maria José. Preferência musical e fatores de influência: uma breve revisão de literatura. **Anais... XXII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento.** UFRN. Natal – RN, 05 a 09 de Outubro, 2015. v 1.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CALDEIRA FILHO, João C. Villa-Lôbos. **Revista ANHEMBI,** São Paulo, n.110, Vol. XXXVII, p.416-418, jan. 1960.

\_\_\_\_\_. Subsídios para um projeto de educação musical. **Revista Anhembi,** São Paulo, nº 127, Vol. XLIII, Ano XI, p.194 – 202, jun. 1961.

\_\_\_\_\_. Coisas do ensino de música. **Revista Anhembi,** São Paulo, nº 131- Vol. XLIV – Ano XI, p. 421-422, outubro de 1961.

\_\_\_\_\_. Necessidade de repertório musical escolar. **Revista Anhembi,** São Paulo, nº 133, Vol. XLV, Ano XI, p. 184-185, dez. 1961.

\_\_\_\_\_. Aos diplomados de 1961. **Revista Anhembi,** São Paulo, nº 135, Vol. XLV, ANO XII, p.620 – 623, fev. 1962.

\_\_\_\_\_. Canto orfeônico em declínio. **Revista Anhembi,** São Paulo, nº137 Vol. L.XLVI, ano XII – p. 429 – 432, abril 1962.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento.** 2ª ed. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2002.

COSTA, Patricia. **Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade?** Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009.

COSTA, Gracielly Cristina da. Denominação: um percurso de sentidos entre espaços e sujeitos. Revista **RUA** [online], no. 18. Volume 1, p. 133 -148, jun. 2012.

CRUZ, Gisele, 1960- **Canto coral infantojuvenil: básico 1** / Gisele Cruz ; colaborador: Ricardo Cardim. São Paulo: Associação Amigos do Projeto Guri, 2011. 211 p. : il. ; 21 cm. (Livro didático do Projeto Guri).

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DEL-BEN, Luciana. Música, ensino e Educação Básica. *In*. SILVA, Helena Lopes da, ZILLE, José Antônio Baêta (Orgs) **Música e educação**. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 121-140. (Série Diálogos com o som. Ensaios; v. 2).

ECHEVERRIA, Regina. **Gonzaguinha e Gonzagão**, uma história brasileira. Rio de Janeiro. Editora: Ediouro, 2006.

FAVELA. **Dicionário online Michaelis**, 29 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/favela/>>. Acesso em: 29 set. 2019.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade**. 2009. 224p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. **Música na escola: desafios e perspectivas na educação contínua de educadores da rede pública**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Música na Escola: formação de educadores**. *In*: Revista da ABEM, Londrina, v. 20, n. 28, p.131-138, 2012.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. **O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Música. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Canto, Canção e Cantoria: Como montar um Coral Infantil**. SESC. São Paulo 1997.

FRAGOSO, Daisy. Arranjo para coro infantil: alguns recortes e ferramentas. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p. 139-166, jul./dez. 2018.

FREIRE, Letícia de Luna. Favela, bairro ou comunidade? Quando uma política urbana torna-se uma política de significados. **Revista DILEMAS**, v. 1, n. 2, p. 91-114, out./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 6ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGUINHA. **O melhor de Gonzaguinha:** melodias e letras cifradas para guitarra, violão e teclados / coordenação de Luciano Alves. - São Paulo: Irmãos Vitale, 1998.

GRANJA, Carlos Eduardo de Sousa Campos. **Musicalizando a escola:** música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. **Crianças e músicas como potência de transformação:** brincadeira, integração e criação na educação infantil do Colégio Pedro II. 2018. 285 p. Tese (doutorado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018.

IPEA. **Favelização no Brasil entre 2000 e 2010:** resultados de uma classificação comparável. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 1990.

KODAMA, Katia Maria Roberto de Oliveria. (2010). A representação imagética da criança nos vários processos históricos sociais e sua identidade ameaçada pela cultura globalizada. **Revista Extraprensa**, 3(2), 1-11. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/extraprensa2010.74382>>. Acesso em: 29 set. 2019.

LAKATOS, E. Maria & MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr N° 19, 2002.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena:** constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MARTINS, Weider; SANTOS JUNIOR, Celso Luiz Gonçalves dos. Canto coral: o uso do gesto como auxílio na afinação e na sonoridade. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 283-302, dez. 2016.

MATEIRO, Teresa. Ensinar música: ocupação individual ou profissão aprendida? *In*: SILVA, Helena Lopes, ZILLE, José Antônio Baêta. **Música e educação**. Barbacena – EdUMG, 2015 (Série: Diálogos com o som; Ensaios, v. 02) p. 171-188.

MATTOS, R. C. Aldeias do mal. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: Ano 3. v. 25. p. 28-33, 2007.

MEURER, Rafael Prim; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Ideias de corpo na prática coral: considerações a partir do conceito holístico de personalidade. **Opus**, v. 24, n. 3, p. 202-215, set./dez. 2018

OFORINO, Isabel. Recepção, consumo, crianças: apontamentos para uma reflexão sobre o conceito de agência na infância. *In*: ROCHA e CASAQUI (Orgs) **Estéticas midiáticas e narrativas do consumo** – Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II - da legislação à prática Escolar. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set, 2004. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/342/272>. Acesso em: 21 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, 7-16, set. 2005.

\_\_\_\_\_. O Canto Orfeônico e os termos legais de sua implantação: em busca de uma análise contextualizada. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM, 22., 2012, João Pessoa. **Anais....** João Pessoa: UFPB, 2012b. CD-rom. p. 1439-1446.

\_\_\_\_\_. **Músicas (s) e seu ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

\_\_\_\_\_. A música na escola e o Programa Mais Educação: algumas considerações. **Anais... XXV Congresso da ANPPOM– Formação de pesquisadores, docentes e artistas na área de música: tendências, desafios e perspectivas”**. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)-Vitória – ES - 17 a 21 ago. Ano: 2015.

\_\_\_\_\_. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n.25, 141-152, jan./jun. 2011.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11. 769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p.23-38, jul-dez. 2012. Acesso em: 03 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM** - 2012 v. 20, n.29 jul./dez. 2012.

RHEINBOLDT, Juliana Melleiro, FERNANDES, Angelo José. Preparo vocal para coro infantil: alguns pressupostos metodológicos do maestro Henry Leck. *In: XXV Congresso da ANPPOM – Formação de pesquisadores, docentes e artistas na área de música: tendências, desafios e perspectivas*. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, 17 a 21 de agosto de 2015. Vitória, 2015. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3825>>. Acesso em: 14 abril 2019.

SACRAMENTO, Winston; SANTOS, Luciana dos Santos; DUARTE, Rosália. Formação do gosto na relação de crianças com filmes. *In. GOUVÊA, Guaracira; NUNES, Maria Fernanda (Orgs). Crianças, mídias e diálogos*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

SAMPAIO, Maria Ruth Amaral de. **Heliópolis: o percurso de uma invasão**. Tese (Livre Docência da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo), FAU/USP, São Paulo, 1991.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano. *Revista FAMECOS: Porto Alegre*, n. 22, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. **Heitor Villa-Lobos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SANTOS, Regina Marcia Simão. (Org.) **Música, Cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretário Municipal de Educação. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013. Regulamenta o **Decreto nº 54.452/2013**, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. Diário Oficial da Cidade, São Paulo, 15 out.

SOARES, Cláudia Cruz. **Heliópolis: paisagem que educa**. Dissertação (mestrado) FAU USP, 2010.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

\_\_\_\_\_. Educação musical e principais legislações: de Villa Lobos aos dias atuais. **Revista Interlúdio**, Ano 5, n.7 – Unirio, p. 10-27, 2017.

SOUZA, Jusamara. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, 2000.

\_\_\_\_\_. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumentos de formação e intervenção docente. In: VII Simpósio Paranaense de Educação Musical. **Anais...** Universidade Estadual de Londrina, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Música na escola**: propostas para a implementação da Lei 11.769/08 na Rede Municipal de Gramado- RS. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 91-111, jul./set. 2014. Editora UFPR

\_\_\_\_\_. **Memorial acadêmico**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 65-73, set. 2005.

\_\_\_\_\_. **Música midiática e o gosto musical das crianças**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

\_\_\_\_\_. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 75-82, mar. 2007.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. Fundamentos da educação musical. Porto Alegre: **ABEM**, Série Fundamentos 1, 1993, p. 91-133.

UNIÃO DE NÚCLEOS, ASSOCIAÇÕES DOS MORADORES DE HELIÓPOLIS E REGIÃO (UNAS). São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.unas.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2019.

VALADARES, L. A Gênese da favela carioca: A produção anterior às ciências sociais. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, vol. 15, n. 44. p. 5-34, 2000.

WILLEMS, Edgard. **As bases psicológicas da educação musical**. Bienne, Suíça: ed. Edições Pró-música, 1985.

### APÊNDICE A - Anais da ABEM

Título	Autor/es	Resumo	Palavras-chave	Instituição
<p><b>X ENCONTRO ANUAL DA ABEM</b> <i>Educação Musical Hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais.</i> Uberlândia- MG, 07 a 11 de outubro de 2001.</p>	-----	-----	-----	-----
<p><b>XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM</b> <i>Pesquisa e formação em Educação Musical.</i> Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal- RN, 08 a 11 de outubro de 2002.</p>	Vania Malagutti Fialho	<p><b>O programa televisivo Hip Hop Sul e suas funções pedagógicomusicais</b></p> <p><b>Resumo</b> Este trabalho busca investigar as conexões e circularidades estabelecidas entre o programa televisivo Hip Hop Sul, apresentado pela TV Educativa do Rio Grande do Sul, e a formação e atuação musical dos músicos que dele participam. O estudo será desenvolvido na perspectiva dos estudos culturais, o que permitirá analisar o processo circular que há entre o programa Hip Hop Sul e os grupos de rap, considerando a instituição televisiva como um espaço formativo (FISCHER, 1997, 2000a, 2000b e NANNI, 2000). Ao tomar o campo empírico – formação musical/cultura hip hop - o trabalho se coloca na visão de teóricos e educadores como ANDRADE (1999) e WALKER (2000) que analisam a relevância deste contexto no sistema sócio-musical. A metodologia utilizada é o modelo de análise televisiva proposto por CASSETTI e CHIO (1998) e, os dados serão coletados por meio de entrevistas, observação das gravações do programa e análises dos mesmos editados.</p>	-----	-----

<p><b>XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM</b> <i>Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical.</i> Universidade do Estado de Santa Catarina / UDESC Florianópolis - SC, 21 a 24 de outubro de 2003.</p>	<p>Agnes Schmeling Lúcia Helena Pereira Teixeira</p>	<p><b>Motivações e aprendizagens no Canto Coral</b> <b>Resumo.</b> Esta comunicação propõe reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem presente na atividade de canto coral, sobre as motivações que levam cantores/as de coro a identificarem-se com esse trabalho e sobre as interações presentes nesse fazer em grupo.</p>	<p>canto coral motivações identidades ensino/aprendizagem.</p>	<p>UFRGS</p>
<p><b>XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM</b> Conservatório Brasileiro de Música (CBM), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) Rio de Janeiro, 18 a 22 de outubro de 2004.</p>	<p>Alessandra Coutinho Lisboa Maria de Lourdes Sekeff Zampronha</p>	<p><b>Villa-Lobos e a ideologia do canto orfeônico: do consciente ao inconsciente</b> <b>Resumo</b> A pesquisa trata do projeto de Educação Musical através do Canto Orfeônico desenvolvido por Villa-Lobos no Brasil (décadas de 1930 / 1940) e suas relações com a política então vigente. O Canto Orfeônico, caracterizado então por sua grande abrangência, desenvolveu-se juntamente à implantação do regime totalitário do Estado Novo. A mobilização de massas e a associação entre música, disciplina e nacionalismo possibilitaram uma convergência de idéias e fizeram com que projeto se tornasse uma forma de instrumento propagador da ideologia do regime (também assentada em tais ideais). Tendo em vista esse fato, a pesquisa se propõe a trabalhar um novo enfoque a respeito das relações entre o movimento orfeônico e tal ideologia, que se baseia na investigação de estruturas míticas arquetípicas possivelmente influentes no repertório e nas concentrações orfeônicas, estruturas amplamente utilizadas por regimes totalitários e que teriam a função de preparar e promover "inconscientemente" a aceitação da ideologia imposta.</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p><b>XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM</b> Conservatório Brasileiro de Música (CBM), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) Rio de Janeiro, 18 a 22 de outubro de 2004.</p>	<p>Agnes Schmeling</p>	<p><b>Adolescentes, o canto e as mídias eletrônicas.</b> <b>Resumo.</b> A educação musical tem mostrado interesse em investigar práticas musicais nas diferentes faixas etárias e em diferentes espaços e contextos sociais. Nesta comunicação apresento um recorte da pesquisa em andamento intitulada O canto intermediado pelas mídias eletrônicas: um estudo de caso com adolescentes,</p>	<p>-----</p>	<p>UFRGS</p>

		desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Jusamara Souza. Ela aborda o canto apoiado pelas mídias eletrônicas e os processos de aprendizagem musical provocado por estes meios. Neste relato trago as questões da pesquisa, a metodologia utilizada, os participantes da mesma e reflito, a partir da coleta de dados, sobre alguns resultados preliminares.		
<b>XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM</b> <i>Educação Musical e Diversidade: espaço e ações profissionais.</i> Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 25 a 28 de outubro de 2005.	-----	-----	-----	-----
<b>XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM</b> <i>Educação Musical: produção científica, formação de professores, políticas públicas e impactos na sociedade.</i> Universidade Federal da Paraíba (UFPB) João Pessoa, 17 a 20 de outubro de 2006.	Vanda Bellard Freire	<b>Formação de professores: avaliando currículos</b> A presente comunicação relata resultados parciais de pesquisa cujo objetivo principal é avaliar o currículo de Licenciatura em Música da UFRJ, implementado em 2003. Os resultados aqui apresentados partem da análise e interpretação de depoimentos de professores externos à UFRJ, que tenham contato direto ou indireto com o currículo. Complementarmente, o mesmo currículo é confrontado com os de outras universidades brasileiras, buscando situá-lo em um âmbito mais amplo, bem como oferecer subsídios à revisão do próprio currículo e à área de educação Musical no Brasil.	-----	UFRJ
<b>XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM - Congresso Regional da ISME na América Latina.</b> <i>Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações.</i> Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) Campo Grande, 8 a 11 de outubro de 2007.	-----	-----	-----	-----

<p><b>XVII ENCONTRO ANUAL DA ABEM</b> <i>Diversidade musical e compromisso social: o papel da educação musical.</i> Universidade Estadual Paulista de São Paulo – Instituto de Artes São Paulo, 8 a 11 de outubro de 2008.</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p><b>XVIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM - 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical</b> <i>O ensino da música na escola: compromissos e possibilidades.</i> Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá. Londrina, 6 a 9 de outubro de 2009.</p>	<p>Gislene Natera Azor</p>	<p><b>A influência das mídias na cultura infantil: um ensaio</b>  Resumo: Este ensaio circunscreve-se em uma pesquisa que tem como objetivo investigar o papel da música na produção cultural infantil, no contexto da influência das mídias. A partir disso, investigar como o educador musical em parceria com o pedagogo pode ampliar os processos imaginativos, possibilitando diversificação na linguagem musical. O texto apresenta um breve levantamento e análise da produção acadêmica sobre os meios de comunicação, utilizando-se como referencial teórico Martín-Barbero (2008). Conclui-se provisoriamente, que este breve levantamento nos ajudou na contextualização de nosso objeto de estudo, e que a partir daqui, podemos dar asas as nossas imaginações, nos tornarmos mais provocadores, porosos e insistentes no trabalho em parceria, acreditando que o diálogo de forma intencional pode favorecer o reconhecimento das diferentes culturas e tornar as experiências escolares mais significativas.</p>	<p>educação musical, cultura infantil, mídias, parceria</p>	<p>UFSC</p>
<p><b>XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM</b> <i>Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e informativas.</i> Universidade Federal de Goiás. Goiás, 28 a 1 de outubro de 2010 – parte 1</p>	<p>Daniela Oliveira dos Santos</p>	<p><b>Adolescentes x Música: Reflexões sobre o gosto na perspectiva de Antonie Hennion</b>  <b>Resumo:</b> Esta comunicação traz uma reflexão sobre o gosto a partir de um recorte da pesquisa intitulada: “Que Música Boa!”: Modos de relação entre adolescentes e o Sertanejo Universitário, no Programa de Mestrado em Artes – Área Música - da Universidade Federal de Uberlândia. As práticas musicais dos adolescentes refletem muito dos seus modos de relação com a música e, conhecer essas preferências por determinados estilos musicais, contribuirá para a compreensão de como o gosto é construído. O sociólogo da música Antonie Hennion tem</p>	<p>Adolescentes Sertanejo Universitário Gosto</p>	<p>UFU</p>

		sistematizado estudos que problematizam a relação entre sujeito e música na esfera do gosto. A presente comunicação tem por objetivo apresentar a pesquisa em andamento e trazer algumas reflexões acerca do gosto na perspectiva de Hennion.		
<b>XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM</b> <i>Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e informativas.</i> Universidade Federal de Goiás. Goiás, 28 a 1 de outubro de 2010 – parte 1	Sergio Figueiredo, José Soares	<b>A Formação do Professor de Música no Brasil: Desafios Metodológicos</b> <b>Resumo:</b> o presente trabalho apresenta e discute o modelo metodológico adotado na pesquisa intitulada “A Formação do Professor de Música no Brasil” e os principais desafios enfrentados na execução da metodologia. Esta investigação vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa MUSE – Música e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. A pesquisa, iniciada em 2008, faz parte do Programa Observatório da Educação e é financiada pelo INEP/CAPES/SECAD. O principal objetivo do Observatório da Educação é estimular estudos e pesquisa na área da Educação, assim como a utilização dos dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP. Os principais desafios enfrentados na implementação da metodologia desta pesquisa de grande porte consistem em garantir a validade dos dados, estabelecer uma amostragem representativa da população e conseguir uma taxa de retorno satisfatório.	Formação de professores, educação musical, Observatório da Educação.	UDESC
<b>XIX ENCONTRO ANUAL DA ABEM</b> <i>Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e informativas.</i> Universidade Federal de Goiás. Goiás, 28 a 1 de outubro de 2010 – parte 2.	-----	-----	-----	-----
<b>XX ENCONTRO ANUAL DA ABEM</b> <i>A Educação Musical no Brasil do Século XXI.</i> Universidade Federal do	-----	-----	-----	-----

Espírito Santo (UFES) Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) Vitória- ES, 07 a 10 de novembro de 2011.				
<b>XXI ENCONTRO ANUAL DA ABEM</b> <i>Ciência, Tecnologia e Inovação: perspectivas para pesquisas e ações em educação musical.</i> UNB, Pirenópolis - GO, 04 a 08 de novembro de 2013.	Raphael de Medeiros Henrique Bezerra	<b>A Influência da Mídia no Gosto Musical: uma pesquisa com pais de alunos</b> <b>Resumo:</b> O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada com pais de alunos do 5º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Joao Paulo II na cidade de Natal/RN. Teve como objetivo compreender a influência midiática na formação das preferências musicais dos mesmos através de um levantamento histórico/musical obtido com a aplicação de um questionário, no qual são questionados sobre as músicas que fizeram parte de diversos períodos de suas vidas. Comparar os resultados obtidos com o conteúdo oferecido pelos meios de comunicação. Analisar a influência midiática na formação do gosto musical, propor reflexões sobre a prática docente e a formação do educador musical.	Gosto musical Mídia Educação musical.	UFRN
<b>XXII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM</b> <i>Educação musical, formação humana, ética e produção de conhecimento.</i> UFRN. Natal – RN, 05 a 09 de Outubro, 2015. V 1.	Mikely Pereira Brito Maria Jose Chevitaese	<b>Preferência musical e fatores de influência: uma breve revisão de literatura</b> <b>Resumo:</b> O presente trabalho refere-se ao recorte da revisão preliminar de literatura de um projeto de pesquisa de mestrado cujo objetivo é compreender quais são os fatores que influenciam na construção das preferências musicais de alunos de ensino médio da cidade de Vitória – ES. O interesse no tema em questão surgiu a partir da constatação de que é fundamental para o docente conhecer o perfil do jovem atual, incluindo suas práticas musicais, seus objetivos quanto à escuta musical e suas preferências musicais. Tais saberes poderão colaborar com a elaboração de estratégias de ensino de música, através da utilização de um repertório que desperte o interesse dos alunos, e, além disso, leve-os à ampliação do seu background musical. A pesquisa será desenvolvida	preferência musical fatores de influência educação musical	UFRJ

		com base em pesquisas bibliográficas nas áreas de preferência musical, escuta musical, educação musical e afins, com o intuito de construir um referencial teórico consistente que permita analisar os dados coletados de maneira confiável. Como instrumento de coleta de dados será utilizado um questionário semi-aberto elaborado expressamente para essa investigação.		
<b>XXIII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM</b> <i>Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical.</i> Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Faculdade de Artes – FAARTES. Manaus, AM. 16 a 29 de outubro de 2017. V.2	-----	-----	-----	-----

## APÊNDICE B - Anais da ANPPOM

Título do evento	Autor/es	Resumo	Palavras-chave	Instituição
<b>III ENCONTRO DA ANPPOM</b> <i>Sistemas de Transmissão: legitimação da produção musical</i> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Belo Horizonte – MG 23 a 28 de set. Ano: 1990	-----	-----	-----	-----
<b>VIII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM</b> <i>Articulações entre o Discurso Musical e o Discurso sobre Música</i> Universidade Federal da Paraíba (UFPA) Governo do Estado da Paraíba, Instituto Italiano de Cultura. João Pessoa – PB, 18 a 22 de set. Ano: 1995	Vanda Lima Bellard Freire	<b>A educação musical como fator de interdependência entre o discurso musical e o discurso sobre música</b> <b>Resumo</b> O tema deste encontro – articulação entre os discursos musical e sobre música – parece revelar uma questão que atravessa nossa prática profissional no ensino superior da música, ou seja, a polêmica separação entre teoria e prática, e o conseqüente antagonismo entre teorias e práticas. Os práticos, convictos que a teoria na prática é outra, e, portanto, dispensando a presença da teoria no âmbito do ensino de música, ou destinando-lhe um papel ornamental, ou ainda segundo alguns, o papel meramente informador, este sim, desempenhado pela prática musical. Os teóricos, por outro lado, muitas vezes bastante distanciados de qualquer fazer musical, desdenham frequentemente, dos que buscam enfatizar apenas a prática, por considerarem que, explicitamente ou não, há uma teoria subsidiando toda atividade musical.	-----	-----
<b>XII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM</b> <i>500 Anos de Música no Brasil</i> Fundação Luis Eduardo Magalhães. 24 a 26 de out. Ano: 1999	David Junker	<p style="text-align: center;">-----  <b>O movimento do canto coral no Brasil</b>            -----</p> <b>Resumo</b> O propósito do presente artigo é o de tecer comentários sobre as linhas gerais do movimento do canto coral no Brasil, principalmente durante o período do século XX. Este movimento pode ser analisado sob duas vertentes: no âmbito educacional e social, como uma atividade societária.	-----	-----
<b>XIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM</b> <i>Música no Século XXI: tendências, perspectivas</i>	-----			

e paradigma. Escola de Música da UFMG Belo Horizonte – MG 23 a 27 de abr. Ano: 2001 / Vol.1		-----	-----	-----
<b>XIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM</b> <i>Música no Século XXI: tendências, perspectivas e paradigma</i> Escola de Música da UFMG Belo Horizonte – MG 23 a 27 de abr. Ano: 2001 / Vol.2	-----	-----	-----	-----
<b>XIV CONGRESSO DA ANPPOM</b> <i>A Produção de Conhecimento na Área de Música: balanço e perspectivas; Ciência e Tecnologia para a circulação do Conhecimento Científico em Música; Políticas Públicas para a Cultura, Artes e Música</i> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Porto Alegre – RS 18 a 21 de ago. Ano: 2003	-----	-----	-----	-----
<b>XV CONGRESSO DA ANPPOM</b> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Rio de Janeiro – RJ 18 a 22 de jun. Ano: 2005	José Nunes Fernandes Mônica Almeida Duarte Augusto Pires Ordine Clara de Albuquerque Fernandes	<b>Mídia e educação: análise da linguagem sonora do programa infantil “Xuxa no mundo da imaginação” da Rede Globo e suas implicações com a educação.</b> <b>Resumo</b> Com o aporte teórico e metodológico de análise do discurso aplicada à música proposto por Amparo Porta (1997, 2001), desenvolve-se essa investigação. Objetiva-se analisar a linguagem sonora do programa “Xuxa no Mundo da Imaginação” por meio de três níveis de aproximação: verossímil referencial (as qualidades sonoras), poético (tratamento frásico e	Mídia Televisão programa infantil televisivo	UNIRIO

	Fernanda Lopes Alves Wladimir Tourinho	de finalização) e tópico (ideologia veiculada). Apresentamos, nesta comunicação, a análise de um dos quadros do programa. Como resultado parcial, apontamos que o quadro selecionado não apresenta linguagem inovadora no que diz respeito a recursos de sonorização. Ao contrário, caracteriza-se pela escassez de recursos musicais que produz efeitos repetitivos e sugere estereótipos não só no âmbito da mensagem ideológica, mas também no âmbito musical. E isto porque expressa formas musicais que se baseiam em justificativas comerciais e industriais - que tomam como referência um espectador passivo e sujeito a relações de domínio cultural.		
<b>XVI CONGRESSO DA ANPPOM</b> <i>Música em Contexto</i> . Universidade de Brasília (UNB) Brasília – GO 28 de ago. a 1º de set. Ano: 2006	-----	-----	-----	-----
<b>XVII CONGRESSO DA ANPPOM</b> <i>A Pesquisa em Música e sua Interação na Sociedade</i> Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Instituto de Artes São Paulo – SP 27 a 31 de ago. Ano: 2007	Julia Pinheiro Andrade <a href="http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/etnomusicologia/etnom_JPAndrade.pdf">http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/etnomusicologia/etnom_JPAndrade.pdf</a>	<b>Música e sociedade, canção popular e cultura de massa: a experiência urbana do Tropicalismo e do Rap na cidade de São Paulo (Brasil)</b> <b>Resumo</b> De natureza teórica, o presente trabalho situa-se entre a pesquisa musical e a sociologia da cultura para apreender algumas figuras das recentes mudanças na modernidade cultural. Especificamente, discute a forma da canção brasileira em duas de suas expressões mais singulares: a "descanção" tropicalista de Tom Zé (1968) e o rap agressivo do Racionais MC's (1997). De modos diversos, ambos cancionistas narram uma experiência estética sobre a cidade de São Paulo e apontam para os limites da forma da canção. Analisando seus projetos estéticos, este trabalho figura imagens da cidade em momentos críticos de seu desenvolvimento moderno e, ao mesmo tempo, reflete sobre diferentes experiências estéticas como experiências de formação, isto é, como ritos cotidianos que afirmam e negam o sujeito na cultura tensa e contraditória da metrópole	música popular brasileira experiência estética modernidade cultural	USP
<b>XVIII CONGRESSO DA ANPPOM</b> Universidade Federal da Bahia (UFBA) Salvador – BA 1 a 5 de set. Ano: 2008	Liège Pinheiro dos Reis Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo	<b>“Nós ouvimos a música de que gostamos ou aprendemos a gostar da que ouvimos?”: a música em Programa de Avaliação Seriada para alunos do Ensino Médio</b> <b>Resumo</b> A música é componente essencial no desenvolvimento das identidades juvenis. Ela delimita comportamentos, atitudes e valores relacionados com os grupos sociais com que os jovens se identificam e compartilham conhecimentos. Nesta comunicação, apresentamos os resultados parciais de pesquisa de iniciação científica iniciada no segundo	Programa de avaliação seriada Ensino Médio Jovens e aula de música	UNB

		<p>semestre de 2007 que teve como objetivo geral investigar, sob a ótica dos alunos inscritos na 2ª etapa do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB – 2007), que saberes e competências musicais estão sendo desenvolvidos nas aulas de música das escolas do Ensino Médio do Plano Piloto de Brasília. Especificamente, o projeto pretende: 1) analisar que saberes e competências musicais são exigidos como objetos de conhecimento na 2ª etapa do programa; 2) investigar que vivências e competências musicais possuem os alunos do segundo ano do Ensino Médio; 3) investigar que saberes e competências musicais são contemplados nas aulas do segundo ano; 4) investigar que saberes e competências musicais dos alunos são mobilizados na sala de aula; 5) verificar que transformações e mudanças as aulas de música têm provocado na relação dos jovens com a música. Para responder a essas questões realizamos um survey (BABBIE, 2005) de pequeno porte com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário auto-administrado. Os resultados parciais apresentados apontam para uma escuta musical vinculada, principalmente, às influências musicais da mídia e do contexto social do adolescente. A relação entre preferência musical e o repertório do PAS destaca a importância do professor de música desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem musical que integre as preferências musicais dos alunos ao repertório a ser trabalhado, enfatizando os elementos musicais que os alunos valorizam, bem como o contexto sócio-cultural.</p>		
<p><b>XIX CONGRESSO DA ANPPOM</b> Universidade Federal do Paraná (UFPR) Curitiba – PR. Ano: 2009</p>	<p>Magali Kleber</p>	<p><b>Culturas Juvenis e Práticas Musicais: um mapeamento em escolas públicas da periferia Urbana de Londrina</b> <b>Resumo</b> A presente pesquisa em andamento propõe a realização de um mapeamento das práticas musicais juvenis em escolas públicas da periferia urbana de Londrina. O recorte baseia-se no critério do vínculo prévio dessas instituições com a Universidade Estadual de Londrina – UEL e, preferencialmente, com o Curso de Licenciatura em Música da instituição. A proposta dessa pesquisa está entrelaçada pela vertente que busca a produção de conhecimento a partir de uma dinâmica dialética entre o mundo acadêmico e o mundo do senso comum, o cotidiano, sendo as práticas musicais entendidas como uma manifestação fortemente ligada à identidade sociocultural dos diferentes grupos sociais. A pesquisa, de abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos, na primeira fase, serão desenvolvidos com a aplicação de questionários. A segunda fase de coleta pressupõe um recorte de atores sociais e a utilização da metodologia de Grupos de Diálogos. A análise será elaborada a partir de quatro categorias</p>	<p>Educação Musical e periferia urbana Educação Musical e escolas práticas musicais juvenis.</p>	<p>UEL</p>

		de contextos propostos por Kleber (2006): 1) institucional; 2) histórica 3) sociocultural e 4) ensino e aprendizagem musical. Espera-se que os resultados obtidos nessa pesquisa possam trazer subsídios para compreensão do mundo sociocultural da periferia urbana da cidade, bem como, balizar decisões e encaminhamentos		
<b>XX CONGRESSO DA ANPPOM</b> <i>A Pesquisa em Música no Século XXI: trajetórias e perspectivas</i> Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) Florianópolis – SC 23 a 27 de ago. Ano: 2010	Rita de Cássia Fucci-Amato	<b>As múltiplas dimensões do canto coral amador: lazer, trabalho e cooperação</b> <b>Resumo</b> Este trabalho faz parte de uma pesquisa de pós-doutorado sobre “O trabalho do regente como administrador e a perspectiva organizacional do canto coral: contribuições interdisciplinares para administradores e regentes” (FAPESP/ USP). Neste artigo, especificamente, discutem-se questões como a configuração do coro amador como atividade de lazer e/ ou de trabalho e as densas redes de relações intersubjetivas que são formadas no espírito de cooperação que propulsiona a atividade de coros amadores, grupos multifacetados em que se pode promover a educação musical e vocal, a integração interpessoal, a inclusão social, a motivação e a criação de laços de amizade e solidariedade.	canto coral lazer educação musical trabalho cooperação.	USP
<b>XXI CONGRESSO DA ANPPOM</b> <i>Música, Complexidade, Diversidade e Multiplicidade: reflexões e aplicações práticas</i> Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Uberlândia – MG 22 a 26 de ago. Ano: 2011	-----	-----	-----	-----
<b>XXIII CONGRESSO DA ANPPOM</b> <i>Produção de Conhecimento Científico, Artístico, Tecnológico e Filosófico na Área de Música: perspectivas e desafios atuais.</i> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Natal – RN 13 a 23 de ago. Ano: 2013	-----	-----	-----	-----

<p><b>XXIV Congresso da ANPPOM</b> <i>Pesquisa em Música e Diversidade: sujeitos, contextos, práticas e saberes</i> Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Instituto de Artes São Paulo – SP 25 a 29 de ago. Ano: 2014</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p><b>XXV Congresso da ANPPOM</b>– Formação de pesquisadores, docentes e artistas na área de música: tendências, desafios e perspectivas”. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)-Vitória – ES - 17 a 21 ago. Ano: 2015</p>	<p>Juliana Melleiro Rheinboldt Angelo José Fernandes</p>	<p><b>Preparo vocal para coro infantil: alguns pressupostos metodológicos do maestro Henry Leck</b> <b>Resumo</b> Este artigo visa apresentar parte de nossa pesquisa de mestrado intitulada “Preparo vocal para coro infantil: análise, descrição e relato da proposta do maestro Henry Leck aplicada ao "Coral da Gente" do Instituto Baccarelli”. Temos como objetivo contextualizar a importância do preparo vocal, características da voz infantil e alguns pressupostos metodológicos de preparo vocal para coros infantis do maestro Henry Leck. Embasamos nossa argumentação nos materiais de Leck e em bibliografias de Phillips, Carnassale, Smith e Sataloff, dentre outros.</p>	<p>Coro infantil Preparo vocal Voz infantil Henry Leck</p>	<p>UNICAMP</p>
<p><b>XXV Congresso da ANPPOM</b>– Formação de pesquisadores, docentes e artistas na área de música: tendências, desafios e perspectivas”. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)-Vitória – ES - 17 a 21 ago. Ano: 2015</p>	<p>Maura Penna</p>	<p><b>A música na escola e o Programa Mais Educação: algumas considerações</b> <b>Resumo:</b> Com base na pesquisa A Música no Programa Mais Educação em Escolas Públicas da Grande João Pessoa, apresentamos uma discussão sobre as contribuições do programa para a ampliação da presença da música nas escolas de educação básica. A partir dos dispositivos legais sobre o ensino de arte/música, caracterizamos suas atividades musicais como extracurriculares e a seguir analisamos algumas práticas desenvolvidas e o papel dos monitores. Discutimos como o redirecionamento do programa compromete as propostas de educação (em tempo) integral e a presença da música nas escolas. Concluímos indagando que outras alternativas poderão ampliar as experiências culturais dos alunos das classes populares.</p>	<p>Música na escola Programa Mais Educação Prática pedagógica em música</p>	<p>UFP</p>
	<p>Simone Santos Sousa</p>	<p><b>Coral escolar e desenvolvimento infantil</b> <b>Resumo:</b> Este artigo relaciona a atividade coral infantil às ideias de Vygotsky a respeito da importância da interação social e da arte no desenvolvimento humano. Compreende o coral na escola como prática educativa motivadora da aprendizagem, da interação social e da expressão individual dos sujeitos.</p>	<p>Educação musical Coral escolar Interação social.</p>	<p>UNESP</p>

<p><b>XXVII Congresso da ANPPOM – Atualidade e impactos sociais da pesquisa, das práticas e da docência em música.</b> Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP- 28 de agosto a 1º de setembro. Ano: 2017</p>		<p>Como atividade coletiva, o coral promove a interação e colaboração entre sujeitos, permitindo que estes construam seu próprio conhecimento e possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.</p>		
<p><b>XXVIII Congresso da ANPPOM 30 Anos: um olhar para o futuro.</b> Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Manaus - AM – 27 a 31 agosto. Ano: 2018</p>	<p>Italan Carneiro</p>	<p><b>Educação Musical enquanto formação humana</b> <b>Resumo:</b> Neste trabalho, refletimos acerca do papel da formação musical enquanto significativo aspecto da formação humana realizada nos espaços escolares. Concordando com Saviani (2011), entendemos que a educação tem como objetivo produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Desse modo, o educador musical cumpre sua função quando contribui significativamente nesse processo de formação do ser humano apropriando-o e sensibilizando-o para as sínteses e construções históricas relativas às práticas culturais ligadas às “culturas musicais” que adquiriram relevância em caráter universal e/ou local.</p>	<p>Formação Humana. Formação Musical. Educação. Educação Musical.</p>	<p>IFPB</p>
<p><b>XIX Congresso da ANPPOM Pelotas – RS</b> 2019</p>	<p>Cristiane Maria Galdino de Almeida</p>	<p><b>Educação Musical e Etnomusicologia: diálogos na formação de professores de música</b> <b>Resumo:</b> Esta comunicação traz resultados parciais da pesquisa que tem como Objetivo Geral: Investigar como a produção de conhecimentos nas subáreas da Educação Musical e da Etnomusicologia tem atravessado a formação de professores de música da região Nordeste. Os documentos analisados, até o momento, mostram o desequilíbrio na carga horária disponibilizada para os componentes curriculares que tratam de temas que perpassam as pesquisas nessas subáreas da Música, em relação aos demais componentes.</p>	<p>Educação musical. Etnomusicologia. Formação de professores de música.</p>	<p>UFP</p>

### APÊNDICE C - Publicações da Revista Opus da ANPPOM

Ano / Número	Autor/a	Resumo	Palavras-chave	Instituição
1989 v.1 dez. 1989	Sergio Luiz de Figueiredo	<b>A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem</b>	-----	UFRGS
1990 v.2 jun. 1990	-----	-----	-----	-----
1991 v.3 set. 1991	-----	-----	-----	-----
1997 v.4 ago. 1997	-----	-----	-----	-----
1998 v.5 ago. 1998	-----	-----	-----	-----
1999 v.6 ago. 1999	-----	-----	-----	-----
2000 v.7 out. 2000	-----	-----	-----	-----
2002 v.8 fev. 2002	-----	-----	-----	-----
2003 v.9 dez. 2003	-----	-----	-----	-----
2004 v.10 dez. 2004	Cláudia Ribeiro Bellochio	<p><b>Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação</b></p> <p><b>Resumo</b> A proposição desse texto é suscitar o debate sobre algumas das relações que se estabelecem entre a produção, a difusão e a apropriação da pesquisa em educação musical no Brasil, o que é, em grande medida, transversalizado por princípios políticos, reais e ocultos, objetivos e subjetivos, presentes nos múltiplos espaços de práticas musicais. Inicialmente é tecida uma breve revisão sobre o estado da arte da pesquisa em educação musical no Brasil; logo comenta-se sobre a produção de conhecimento na pesquisa em educação musical. Conclui-se sugerindo alguns pontos que poderão contribuir com ações políticas para a pesquisa em educação musical.</p>	<p>Pesquisa</p> <p>Educação musical</p> <p>Conhecimento</p> <p>Difusão/apropriação</p>	UFSM
2005 v.11 dez. 2005	-----	-----	-----	-----

2006 v.12 dez. 2006	-----	-----	-----	-----
2007 v.13, n.1 jun. 2007	Rita Fucci Amato	<p><b>O canto coral como prática sociocultural e educativo-musical</b></p> <p><b>Resumo</b> O artigo elabora considerações reflexivas a respeito das vertentes educativo musicais e socioculturais do canto coral. Dessa forma, aborda aspectos como a motivação, a inclusão social e a integração interpessoal, que podem ser desenvolvidos a partir da participação em coros de diversas formações. Ainda destaca as concepções de Villa-Lobos acerca do canto em conjunto, algumas ferramentas pedagógicas aplicáveis à prática coral (dinâmicas de ensino) e a questão da (des)qualificação dos educadores e regentes. A partir da pesquisa, conclui-se que o canto coral se constitui em uma relevante manifestação educativo musical e em uma significativa ferramenta de ação social. Quanto à metodologia, o estudo é qualitativo e baseia-se em uma revisão de literatura de caráter exploratório.</p>	Canto coral regência coral práticas socioculturais educação musical	FMCG
2007 v.13, n.2 dez. 2007	Henrique Pereira Rocha Iranilson Buriti de Oliveira José Clerton de Oliveira Martins	<p><b>Música e poesia do ser(tão) nordestino de Patativa do Assaré</b></p> <p><b>Resumo</b> A obra do poeta popular cearense Patativa do Assaré e sua própria existência individual serviu como parâmetro para a verificação dos conceitos elaborados ao longo deste estudo, no qual estão transcritas algumas das poesias como forma de situar a obra dentro de cada contexto teórico abordado. Além da exposição dos conteúdos utilizados como fundamentação teórica, a análise de discurso foi empregada como recurso metodológico para a leitura da obra do poeta e observação dos contextos aos quais ela se refere, procurando fazer uma inter-relação entre a pesquisa bibliográfica da obra e o suporte teórico adotado. A partir de uma expressão de manifestação popular característica de um lugar, foi possível fazer relações entre o sentido de ser cearense e definir alguns dos aspectos de identificações culturais consolidados em um determinado espaço territorial possíveis de serem articulados através da elaboração subjetiva de elementos culturais e existenciais.</p>	Subjetividade identidade poesia popular	FAC, UFCG, UFC
2008 v.14, n.1 jun. 2008	-----	-----	-----	-----
2008 v.14, n.2 dez. 2008	-----	-----	-----	-----

2009 v.15, n.1 jun. 2009	Rita de Cássia Fucci Amato	<p><b>Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social</b></p> <p><b>Resumo</b> O objetivo deste artigo é discutir a relevância do canto coral para projetos de inclusão social. O trabalho apresenta e analisa filosófica e historicamente o papel social do canto em conjunto, destacando pensamentos de filósofos como Platão, Aristóteles e Rousseau; também analisa sociologicamente as potencialidades de coros para a inclusão sociocultural de comunidades carentes – apresentando conceitos e reflexões de Pierre Bourdieu, Domenico de Masi e Paulo Freire – e estuda múltiplos casos de projetos bem-sucedidos de canto coral inclusivo por todo o Brasil. Por fim, apresenta uma proposta-modelo de um projeto inclusivo (Pró-InCanto – Programa de Inclusão Social pelo Canto Coral), que pode ser adaptada às diversas realidades e contextos sociais do país. Conclui-se que ainda há um grande potencial social do canto coral a ser explorado.</p>	canto coral inclusão social políticas socioculturais	USP
2009 v.15, n.2 dez. 2009	-----	-----	-----	-----
2010 v.16, n.1 jun. 2010	Rita de Cássia Fucci Amato	<p><b>Interdisciplinaridade, música e educação musical</b></p> <p><b>Resumo</b> Este artigo apresenta algumas reflexões sobre as possibilidades de exploração das inter-relações entre saberes e práticas musicais e de outras áreas. Para tanto, elucida inicialmente alguns termos congêneres que identificam modalidades e abordagens de pesquisa baseadas no relacionamento entre diferentes campos do conhecimento, tais como interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e multirreferencialidade. A seguir são apresentadas algumas possibilidades de explorações interdisciplinares envolvendo a música e a educação musical. O estudo é realizado com base em uma revisão de literatura envolvendo áreas como música, educação musical, educação, sociologia, gestão e ciências da saúde, além da filosofia, da teoria do conhecimento e da epistemologia. Conclui-se apontando reais caminhos de integração interdisciplinar na música e na educação musical.</p>	interdisciplinaridade conhecimento musical pesquisa em música ensino musical	USP
2010 v.16, n.2 dez. 2010	-----	-----	-----	-----

2011 v.17, n.1 jun. 2011	-----	-----	-----	-----
2011 v.17, n.2 dez. 2011	-----	-----	-----	-----
2012 v.18, n.2 dez. 2012	Eurides de Souza Santos	<p><b>Nordestinidade gonzagueana na música de Sivuca</b></p> <p><b>Resumo</b> O presente texto trata da trajetória musical de Sivuca, Severino Dias de Oliveira (1930-2006), incluindo suas experiências em Itabaiana, cidade paraibana onde nasceu e ganhou o primeiro acordeom; seu trabalho nas rádios e suas viagens ao exterior. Com base na obra Rapsódia gonzagueana, feita em homenagem a Luiz Gonzaga (1912-1989), o texto discute a noção de nordestinidade e internacionalidade em Sivuca, questionando as homologias musicais presentes na literatura acadêmica canônica e, finalmente, argumenta que a identidade musical resulta de continuadas interações dialéticas entre indivíduos e o ambiente social e físico. A fundamentação teórica apoia-se em estudos culturais de Stuart Hall, bem como em pensamento de estudiosos da música popular urbana, como Frith (1987), Middleton (1990), Negus (1996) e Vila (1996).</p>	Sivuca Rapsódia gonzagueana Acordeom Identidade musical Dialogismo	UFPB
2013 v.19, n.1 jun. 2013	-----	-----	-----	-----
2013 v.19, n.2 dez. 2013	-----	-----	-----	-----
2014 v.20, n.1 jun. 2014	-----	-----	-----	-----
2014 v.20, n.2 dez. 2014	-----	-----	-----	-----
2015. v 21, n 1 jun. 2015	-----	-----	-----	-----
2015. v 21, n 2 set. 2015	-----	-----	-----	-----
2015. v 21, n 3 dez. 2015	-----	-----	-----	-----
2016 v. 22 n 1, jun. 2016	-----	-----	-----	-----
2016 v. 22 n 2, dez. 2016	Weider Martins	<p><b>Canto coral: o uso do gesto como auxílio na afinação e na sonoridade</b></p> <p><b>Resumo</b> O trabalho de sonoridade e afinação é uma tarefa primordial do regente e movimentos corporais associados à</p>	Canto coral. Sonoridade.	CMPG UECO.

	Celso Luiz Gonçalves dos Santos Junior	aprendizagem são atitudes favoráveis para a efetivação do aprendizado. Objetiva-se, neste artigo, descrever a autopercepção do uso do gesto na afinação e sonoridade para cantores em diversos contextos. A amostragem foi constituída por 45 voluntários divididos em dois grupos, sendo grupo amador (N=30) e grupo leigo (N=15), na qual foram submetidos à avaliação por meio do Protocolo de Voz e Expressão Corporal, bem como à experimentação da metodologia dos maestros Henry Leck e Randy Stenson (2012). Os resultados apontaram melhora na conscientização corporal em média de 87% dos casos; poucos mais de 85% melhoraram a afinação e o controle respiratório; 80% asseveraram mais facilidade para alcançar notas mais agudas, 56% (grupo leigo) e 73% (grupo amador) sentiram menor esforço para cantar. Em ambos os grupos estudados, os dados apurados nesta pesquisa evidenciaram que o uso do gesto corporal é benéfico, seja em contexto amador ou leigo, trazendo melhoras da afinação, ressonância, apoio respiratório e menor esforço.	Gesto. Afinação	
2017 v.23 n 1, abril 2017	-----	-----	-----	-----
2017, v.23 n 2 agos. 2017	-----	-----	-----	-----
2017. v. 23, n 3 dez. 2017	-----	-----	-----	-----
2018. v.24, n 1 janeiro-abril 2018	Viviane Beineke	<b>Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa</b> <b>Resumo</b> No campo das pesquisas sobre criatividade e composições infantis, observa-se uma preocupação progressiva com perspectivas educacionais que procuram ouvir as crianças, ganhando relevância as análises e críticas musicais realizadas pelas próprias crianças. Nessa perspectiva, são discutidos processos intersubjetivos de crítica musical construídos na aprendizagem criativa, referencial teórico que orienta esta pesquisa. Foi realizado um estudo de caso com uma turma das séries iniciais do ensino fundamental. Com abordagem qualitativa, a metodologia incluiu observação direta, entrevistas semiestruturadas e de reflexão com vídeo com a professora e grupos focais com as crianças. Nesse processo, elas analisaram, refletiram, discutiram e avaliaram suas composições musicais, tornando possível conhecer as ideias de	Aprendizagem criativa. Crítica musical. Composição musical. Escola básica.	UDESC

		<p>música que orientavam os seus comentários e críticas. Quando as crianças davam sugestões sobre as composições dos colegas, elas revelavam, cada qual a seu modo, a concepção sobre como a música deveria ser, ao mesmo tempo em que novas ideias de música eram introduzidas e incorporadas. Observou-se que os processos intersubjetivos de avaliação, sob enfoque que inclui a análise, a reflexão e a crítica musical, abriram espaço para a ampliação das ideias de música das crianças, acionando a aprendizagem criativa. Os resultados revelaram a construção de critérios intersubjetivos de crítica musical pelos alunos e alunas que, mediados pela professora, negociavam e compartilhavam ideias de música. Assim, o grupo pôde configurar uma comunidade de prática musical, em um processo de entendimento compartilhado que constitui a base de construções sociais e pedagógicas em que professores e alunos(as) podem transformar-se em sujeitos/atores do aprender juntos.</p>		
2018. v. 24, n2 maio 2018	-----	-----	-----	-----
<b>2018. v. 24, n 3 Setembro-dezembro 2018</b>	Rafael Prim Meurer, Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo	<p><b>Ideias de corpo na prática coral: considerações a partir do conceito holístico de personalidade</b></p> <p><b>Resumo:</b> Este texto apresenta e problematiza discussões conceituais sobre o corpo na prática coral, estabelecendo uma relação estreita entre teoria e prática educacionais, na qual as ideias de corpo podem fundamentar e/ou ser reforçadas por ações pedagógico-musicais. Argumenta-se que a noção presente na literatura de que “o corpo é o instrumento do cantor” pode fundamentar ou reforçar ações pedagógicas que visam o controle do corpo do cantor com finalidades estéticas predeterminadas, enfatizando a reprodução por parte dos cantores de modelos musicais propostos pelo regente. O “conceito holístico de personalidade”, desenvolvido por David J. Elliott e Marissa Silverman (2015), é apontado como abordagem possível do corpo na prática coral na medida em que pode fundamentar ações pedagógico-musicais no canto coral que ampliem as interações pessoais, que ativem a percepção dos cantores</p>	Educação musical. Prática coral. Ideias de corpo. Concepção holística de personalidade.	UESC

		e que possibilitem a coautoria dos coralistas sobre as performances.		
v. 25, n. 1 (2019) Volume 25, número 1. Janeiro-abril 2019	-----	-----	-----	-----
v. 25, n. 1 (2019) Volume 25, número 2. Maio- agosto 2019.	-----	-----	-----	-----

### APÊNDICE D - Publicações da Revista Música na Educação Básica

Número / Ano	Autor/a	Resumo	Palavras-chave	Instituição
Vol.01   N.01 Outubro de <b>2009</b>	Patricia Costa	<b>Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade?</b> <b>Resumo.</b> O presente artigo busca incentivar professores de música e regentes corais a refletirem sobre o coro juvenil como possível instrumento de musicalização nas escolas de ensino médio. Procurando detalhar as adequações necessárias para esse fim, o texto abrange algumas estratégias para formação e manutenção de um coro, os cuidados com o repertório para esta faixa etária e os recursos facilitadores dos ensaios iniciais.	Coral coro juvenil adolescentes	Instituto Superior de Educação Pró- Saber (RJ)
<u>Vol.02   N.02,</u> <u>Setembro de</u> <b>2010</b>	-----	-----	-----	-----
<u>Vol.03   N.03,</u> <u>Setembro de</u> <b>2011</b>	Cláudia Ribeiro Bellochio	<b>Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula</b> <b>Resumo:</b> A voz, um dos instrumentos de comunicação com o mundo, tem sido utilizada nos planejamentos de escolas de educação básica como mediadora das relações entre as crianças/os estudantes e a música. Descobrir a voz e entendê-la um pouco melhor, em sua produção e suas possibilidades de utilização em sala de aula é o objetivo deste artigo, destinado, principalmente, a professores e professoras que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, egressos de nível médio (normal) e superior (pedagogia). O desafio é compreender melhor a voz, a desafinação vocal e pensar “um chumaço” de experiências pedagógicas que enlacen a voz e a fala na educação musical em práticas docentes de professores e professoras não especialistas em música.	educação musical voz práticas musicais na escola	UFMS
<u>Vol.04   N.04,</u> <u>Novembro de</u> <b>2012</b>	-----	-----	-----	-----
<u>Vol.05   N.05,</u> <u>Novembro de</u> <b>2013</b>	Sérgio Molina	<b>A canção popular e o ensino de música no Brasil</b> <b>Resumo:</b> Partindo de uma recontextualização da trajetória da canção popular no Brasil este artigo compara as formas de aprendizagem musical da tradição oral da música popular com o modelo da setorização em disciplinas da música clássica. Como conclusão são propostas atividades musicais que buscam uma prática integrada de melodia, intensidade, harmonia, coordenação e independência rítmica,	ensino de música canção popular konnakol fonograma	FASM

		tendo como referência o fonograma Ponta de Areia (Milton Nascimento/Fernando Brandt), do álbum Minas (1975).		
<u>Vol.06   N.06,</u> <u>Novembro de</u> <u>2014</u>	Klesia Garcia Andrade	<b>Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz</b> <b>Resumo:</b> Entre as diversas possibilidades e propostas de ensino de música na educação básica, esse artigo sugere o uso da voz e a aprendizagem de canções de diferentes culturas, como a mola propulsora da vivência musical. O texto traz reflexões sobre o aprendizado musical, fundamentado na construção de conhecimentos que considerem, sobretudo, a cultura e os significados musicais de determinado contexto. As sugestões de atividades foram organizadas, considerando a participação de todos os alunos de uma turma e a utilização de recursos acessíveis à realidade da escola pública brasileira na contemporaneidade.	educação musical aprendizagem de canções culturas	UFPB
<u>Vol.07</u> <u>N.07/08,</u> <u>2016</u>	Luciane Cuervo Leda de Albuquerque Maffioletti	<b>Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz</b> <b>Resumo:</b> Há consenso sobre a importância da voz na vida pessoal e profissional das pessoas, especialmente do educador. Apesar disso, constata-se uma lacuna na formação básica e continuada de professores, assim como na assistência e orientação em seu ambiente de trabalho. Considerando o professor como um profissional da voz, este trabalho busca apontar pistas na direção de possíveis abordagens interdisciplinares e atividades de desenvolvimento da musicalidade e da educação da voz falada e cantada. Ao educador musical cabe apresentar um modelo de voz adequado ao seu discurso e promover práticas vocais no seu contexto de atuação com os estudantes, considerando não somente a expressão artística, mas também a qualidade vocal.	Voz Musicalidade educação vocal	UFRGS
<u>Vol.08   N.09,</u> <u>2017</u>	Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres	<b>Que músicas escolher para um CD? Seleção e organização de repertório para a aula de música na escola</b> <b>Resumo:</b> Este artigo apresenta e analisa uma experiência realizada com alunos de duas disciplinas: Práticas Pedagógicas em Educação Musical para o Ensino Médio e Didática do Ensino da Música. Ambas envolvem a apreciação musical e a seleção de repertório, com organização de atividades didático-musicais para a sala de aula. A proposta foi que em duplas ou trios selecionassem dez músicas que levariam para o espaço da escola em situação de estágio supervisionado ou como professor de música, que organizassem atividades musicais, além de justificar suas escolhas musicais. Como tarefa final, eles gravaram CDs didáticos como material pedagógico.	CD didático Práticas pedagógicas Repertório musical	Centro Universitário Metodista IPA/RS

v. 9, n. 10 /11, 2019	Débora Andrade	<b>A lagarta e a borboleta: cantando a duas vozes.</b> <b>Resumo:</b> A inserção de repertório a duas vozes em aulas de música ou em ensaios de coro infantil pode significar um verdadeiro desafio para o professor, que, muitas vezes, escolhe canções de construções musicais complexas. Nesse contexto, esse trabalho sugere o ensino da canção, composta para esse fim, e a realização de uma sequência de atividades musicais, cujo objetivo é vivenciar, compreender e fixar os diferentes temas que se sobrepõem. Essa proposta pode ser desenvolvida em grupos de idades iguais ou mistas, pertencentes a diferentes contextos de ensino	Coral infantil. Musicalização. Divisão vocal.	UFJF
--------------------------	----------------	--	---	------

### APÊNDICE E - Publicações da Revista da ABEM

Ano / Número	Autor/a	Resumo	Palavras-chave	Instituição
1992  <u>ano 1, n.1</u> maio 1992	-----	-----	-----	-----
1995 <u>ano 2,</u> <u>n.2 jun. 1995</u>	-----	-----	-----	-----
1996 <u>ano 3,</u> <u>n.3 jun.1996</u>	-----	-----	-----	-----
1997 <u>ano 4,</u> <u>n.4 set.1997</u>	-----	-----	-----	-----
2000 <u>n. 5</u> <u>set. 2000</u>	Cristina Rolim Wolffenbuttel	<p style="text-align: center;"><b>A presença das raízes culturais na educação musical</b></p> <p><b>Resumo</b> Este artigo descreve um projeto de resgate das raízes musicais, desenvolvido junto aos alunos da disciplina de Elementos da Linguagem Musical (E.L.M.), do Curso Básico em Educação Musical da FUNDARTE (Fundação Municipal de Artes de Montenegro). A proposta do projeto fundamentou-se nos objetivos específicos do setor da Música, os quais fundamentam a educação musical na FUNDARTE, a saber, "sensibilizar o aluno para, através do desenvolvimento progressivo da percepção e expressão sonora, chegar ao conhecimento da linguagem musical e apreciação da obra de arte, dotado de senso crítico e autonomia". Além disso, "desenvolver no aluno as habilidades de EXECUTAR, CRIAR e APRECIAR esteticamente Música, tendo por base o conhecimento progressivo da linguagem musical". Os alunos fizeram entrevistas em seus lares, registrando cantigas que os familiares conheciam de sua infância. Tudo foi registrado, analisado e utilizado para um momento de criação musical. Houve também a divulgação na FUNOA, RiE, durante as comemorações do mês do Folclore, em agosto.</p>	-----	-----

<p><b>2001</b> <u>n. 6</u> <u>set. 2001</u></p>	<p>Vanda L. Bellard Freire</p>	<p><b>Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras</b> <b>Resumo</b> O presente artigo aborda a apreciação musical, como atividade comprometida com a construção de conhecimento musical. A abordagem aqui apresentada e aplicável a qualquer nível de ensino e insere a apreciação musical em uma perspectiva curricular, pela ótica da pedagogia crítica. Além disso, busca privilegiar as músicas dos diversos segmentos culturais brasileiros, sem discriminação de gênero ou forma. Sem pretender excluir as músicas de outras culturas do universo de experiências dos alunos, a ênfase nas músicas brasileiras é feita a partir de um posicionamento pedagógico que toma, como ponto de partida, o cotidiano do alunado, e utiliza as diversas experiências musicais como base para construção de conhecimento musical, em bases críticas e reflexivas.</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p><b>2002</b> <u>n. 7 set.</u> <u>2002</u></p>	<p>Ilza Zenker Leme Joly</p>	<p><b>Zoada brasileira: uma alegria cultural a partir do contato com nossas raízes musicais</b> <b>Resumo.</b> Esse artigo tem por objetivo relatar um processo de construção de conhecimento musical tendo por base as raízes folclóricas da música brasileira. Um passeio musical do Amazonas ao Rio Grande do Sul é transformado em formas de aprendizagem de um repertório musical para crianças desde os 08 meses até 14 anos, se transforma também em repertório instrumental para a Pequena Orquestra da UFSCar, e cria oportunidades de trabalho multidisciplinar considerando a diversidade de formação profissional da equipe organizadora. Aos poucos, a pesquisa e o ensino desse repertório, essencialmente brasileiro, ganha forma, ritmos, alturas, harmonias e cores que proporciona às crianças e adultos as alegrias do contato com a música e com os bens culturais do país.</p>	<p>-----</p>	<p>UFSCAR</p>
<p><b>2003</b> <u>n. 8 mar.</u> <u>2003</u></p>	<p>Gisele Garcia Vianna</p>	<p><b>Coro infanto-juvenil: uma experiência pedagógica com as diversidades</b> <b>Resumo.</b> Este trabalho pretende abordar uma experiência pedagógica com as diversidades do coro infanto-juvenil que integra a oficina de canto-coral do NEM — Núcleo de Educação Musical, do curso de Licenciatura em Música da UDESC. No coro participam crianças da comunidade entre 7 a 14 anos, as quais trazem uma bagagem de experiências sócio culturais heterogêneas que se refletem na experiência musical desenvolvida no grupo. Segue um relato sobre a formação do coro, os encaminhamentos pedagógicos planejados e utilizados, as diferenças observadas pela regente e as soluções estruturadas para trabalhar estas questões, no contexto da educação musical.</p>	<p>coro infanto-juvenil diversidades educação musical</p>	<p>UDESC</p>
<p><b>2003</b> <u>n. 9 set.</u> <u>2003</u></p>	<p>Maura Penna</p>	<p><b>Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas</b> <b>Resumo</b> A partir de três cenas verídicas, este ensaio discute questões concernentes à relação com a música na vida e nas escolas. A primeira cena diz respeito à valorização da música grafada, em detrimento de outras práticas musicais que não têm como base a notação. Analisamos como a oposição entre</p>	<p>notação musical,  ensino de música,</p>	<p>UFPB</p>

		a música popular e a música erudita tem se mantido e reproduzido histórica e culturalmente, sedimentando práticas culturais e valores sociais distintos, assim como formas próprias de ensino-aprendizagem. Constatamos a ausência de professores de música em escolas de ensino fundamental, analisando como isso corresponde a um privilégio das escolas de música especializadas e a um descompromisso com a educação básica. Finalmente, discutimos a necessidade de considerar, no processo educativo, adversidade de manifestações musicais – inclusive da indústria cultural – que fazem parte da vivência do aluno. Concluímos apontando que a permanência do modelo tradicional de ensino de música dificulta a renovação das práticas pedagógicas na área.	conservatório	
<b>2004</b> <u>n.10</u> mar 2004	-----	-----	-----	-----
<b>2004</b> <u>n.11 set.</u> <u>2004</u>	Helena Lopes da Silva	<b>Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música</b> <b>Resumo</b> O presente artigo trata de um estudo de caso com adolescentes sobre a música na construção da identidade de gênero no espaço escolar. Como campo empírico foi escolhida uma turma de 8a série de uma escola pública do ensino fundamental de Porto Alegre. A metodologia de investigação privilegiou as técnicas de entrevista e observações, que foram integralmente registradas, transcritas e analisadas. Tomando como referencial teórico autores que trabalham no campo de gênero, escola e educação musical numa perspectiva relacional (Louro, 1995,1997, 1999; Scott, 1995), esse estudo analisa a construção da identidade de gênero revelada pelas preferências musicais e pelos usos simbólicos que os alunos fazem da mídia (Green, L.,1997; Valdivia; Bettivia, 1999). Os resultados obtidos apontam que as preferências musicais dos adolescentes são ativas e dinâmicas e estão relacionadas com as diferenças de gênero socialmente construídas. As identidades de gênero são construídas através da música veiculada ela mídia reproduzindo as relações sociais existentes na sociedade. Embora a identidade de gênero não seja fixa, imutável, a escola procura reforçar no seu papel de produtora de sujeitos as concepções generificadas de meninos e meninas.	música, gênero, adolescentes	UNICRUZ
<b>2005</b> <u>n.12 mar.</u> <u>2005</u>	-----	-----	-----	-----

<p><u>2005</u> n. 13 set. 2005</p>	<p>Maria José Dozza Subtil</p>	<p><b>Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos</b> Resumo. O presente trabalho resulta de pesquisa realizada com crianças de 9 a 11 anos, objetivando compreender as representações que elas constroem a partir do consumo e da fruição de músicas veiculadas pela mídia e o gosto musical decorrente. As considerações apresentadas estão embasadas em questionários, entrevistas, observações em sala de aula, além de propostas de apreciação de músicas e programas midiáticos. As análises ancoram-se em estudos sobre representações sociais, especialmente de Moscovici e nos conceitos de habitus e poder simbólico em Bourdieu. As representações que emergiram das análises revelam o processo de socialização a que são submetidas as crianças. O trabalho aponta para a constatação do caráter pedagógico da mídia, que “ensina” papéis sociais carregados de significados produzidos também pelos habitus incorporados e manifestos nessas representações. Nesse contexto, este trabalho reflete sobre a necessidade da escola de reavaliar o seu papel na perspectiva da educação para e com a mídia.</p>	<p>história do gosto musical, práticas musicais midiáticas, educação escolar</p>	<p>UEPG</p>
<p><u>2006</u> n.14 mar 2006</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p><u>2006</u> n. 15 set. 2006</p>	<p>Eduardo Luedy</p>	<p><b>Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação</b> <b>Resumo</b> O presente trabalho busca articular questões pertinentes aos discursos e práticas pedagógicas institucionais em música com alguns dos recentes aportes teóricos críticos em educação que lidam com nexos diversos entre educação, conhecimento, cultura e sociedade. Centrais a tais aportes críticos estão a noção de cultura como prática de significação e a consideração de processos educacionais-institucionais de legitimação do conhecimento, tais como as práticas e os discursos pedagógicos corporificados em seus currículos. Situações pedagógicas vividas num curso de graduação em música e debates teóricos travados em torno das questões que envolvem a consideração da música popular para fins acadêmicos são tomados como pretexto para demonstrar como concepções conservadoras de cultura e de educação podem implicar uma redução ou limitação de nossos campos discursivos em música e em educação musical.</p>	<p>crítica em educação, educação musical, cultura popular</p>	<p>UEFS</p>
<p><u>2007</u> n.16 ma 2007</p>	<p>Maria José Dozza Subtil</p>	<p><b>Mídias, músicas e escola: a articulação necessária.</b> Resumo. O presente texto apresenta estudos sobre a música midiática objetivando entender em que medida esse conhecimento se relaciona como as atividades escolares. Busca desenvolver algumas idéias sobre as práticas musicais, considerando o aporte das mídias na produção de outros sentidos e na</p>	<p>mídias, socialização musical, educação escolar</p>	<p>UEPG</p>

		socialização cultural que lhe é inerente. Analisa a apropriação (ou não) pela escola, da música presente na sociedade, a partir de autores como: Penna, Porcher, Snyders, entre outros. Enfatizam-se os aspectos contraditórios da indústria cultural no que se refere à possibilidade do uso das veiculações midiáticas como forma de educar musicalmente. Partindo-se do pressuposto de que há uma relativa autonomia dos sujeitos em face do pólo da emissão em razão dos aspectos ativos da recepção, aponta-se para a necessidade de formar para e com as mídias.		
<u>2007 n. 17 set. 2007</u>	-----	-----	-----	-----
<u>2007 n. 18 out. Número Especial 2007</u>	Marisa Trench de Oliveira Fonterrada	<p><b>Diálogo inter áreas: o papel da educação musical na atualidade</b></p> <p>Resumo: Neste trabalho, faz-se uma revisão histórica da educação musical brasileira nos últimos cinquenta anos, apontando como ela se enfraqueceu na escola, mostrou boa participação em projetos culturais e sociais e fortaleceu-se com as associações de classe e cursos de pós graduação. Aponta-se que os métodos clássicos de educação musical do início do século XX foram respostas às necessidades do seu tempo. Sugere-se que, como resposta às necessidades atuais, a educação musical dialogue com outras áreas do saber, para que a educação musical não se limite aos que frequentam escolas de música ou participem de projetos culturais e sociais, mas se estendam a outras populações, portadoras de necessidades especiais. Esses agrupamentos podem ser atingidos pelo diálogo com outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a medicina, a antropologia e a educação ambiental. Resultados parciais desse diálogo interáreas são mostrados, com projetos concluídos e em andamento, desenvolvidos nos cursos de graduação e pós-graduação em música do IA/Unesp.</p>	educação musical, sociedade complexa, interdisciplinaridade	UNESP

<p><b>2008</b> <u>n.19</u> <u>mar. 2008</u></p>	<p>Luís Fernando Lazzarin</p>	<p><b>Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical</b></p> <p><b>Resumo</b> A discussão feita neste texto traz algumas contribuições do campo dos Estudos Culturais contemporâneos feitas às questões sobre cultura e identidade. Sem a pretensão de aprofundar esses complexos conceitos do referido campo, o objetivo é propor uma alternativa às abordagens do multiculturalismo, que têm desempenhado papel quase que hegemônico como base para os estudos em educação musical. Primeiramente, apresento a abordagem do multiculturalismo como forma administração do convívio entre as comunidades de sociedades multiculturais. Em seguida, apresento os conceitos de cultura e identidades híbridas para, ao final, problematizar as recorrências discursivas presentes na educação musical sobre a valorização de todas as práticas musicais.</p>	<p>multiculturalismo, multiculturalidade, estudos culturais</p>	<p>UFRR</p>
<p><b>2008</b> <u>n. 20 set. 2008</u></p>	<p>Sílvia Sobreira</p>	<p><b>Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas</b></p> <p><b>Resumo</b> A fim de contribuir com o atual debate sobre a Lei 11.769/08, que trata da obrigatoriedade da música, este ensaio apresenta algumas questões iniciais para serem discutidas. A primeira delas diz respeito ao pequeno número de registros sobre a temática na Revista da Abem e anais dos encontros anuais, não refletindo a situação de intensos debates. O artigo discute outros pontos, como a participação de todos os envolvidos no ensino de música nas escolas e os problemas relativos à pluralidade de concepções sobre o ensino de música. As diferentes concepções acabam por comprometer a inserção da música nas escolas, uma vez que cada concepção corresponde a metodologias e formação docentes específicas. Várias são as dificuldades para a implementação do ensino de música nas escolas da rede oficial, entre elas a falta de docentes para trabalhar na área, além do tipo de formação necessária. Os autores aqui abordados são unívocos quanto à idade parcerias entre as instituições formadoras e as escolas como meio de minimização dos problemas.</p>	<p>escola pública, políticas educativas, obrigatoriedade do ensino de música</p>	<p>UNIRIO</p>
<p><b>2009</b> <u>n. 22 set. 2009</u></p>	<p>Rita de Cássia Fucci Amato,</p>	<p><b>A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música</b></p> <p><b>Resumo</b> Este artigo analisa o papel do regente coral em motivar seu grupo, a partir de uma revisão de literatura multidisciplinar, envolvendo as áreas de gestão de recursos humanos, música, educação musical e psicologia. A pesquisa bibliografia foi conjugada a dados coletados empiricamente, por meio de um questionário aplicado a 19 estudantes graduandos em Música (bacharelado e licenciatura) da Faculdade de Música Carlos Gomes (São Paulo), que frequentaram as disciplinas Regência Coral II e Prática Coral. Por meio da</p>	<p>canto coral, motivação, gestão de recursos humanos</p>	<p>FMCG USP</p>

		pesquisa, foi possível delinear a relevância da motivação na prática coral e fatores motivacionais que influenciem nesse contexto.		
<b>2010</b> <u>n.23 mar</u> 2010	-----	-----	-----	-----
<b>2010</b> <u>n. 24 set.</u> 2010	Patricia Campbell	<p align="center"><b>Pelo amor das crianças: música, educação e cultura</b></p> <p><b>Resumo</b> Este artigo tem como objetivo propor algumas reflexões sobre a musicalidade das crianças, as nossas identidades como músicos e professores, bem como a educação musical que projetamos e oferecemos às nossas crianças. Isso pode ser pensado a partir da premissa de que em nossa dedicação profissional ao bem-estar das crianças procuramos valorizar a música (e a cultura) que as mesmas trazem do contexto familiar, facilitando as experiências musicais que aumentarão a compreensão, as habilidades e o repertório. Reconhecendo o que as crianças já sabem e seus possíveis interesses e necessidades musicais, nós aceitamos o privilégio de dar continuidade ao seu percurso na música, levando-as ao progresso do seu pensamento, audição, desempenho e criação musicais. Devido ao fato de vivermos em uma democracia cultural, consideramos o significado de uma democracia musical sob nossa responsabilidade para abrir os ouvidos e as mentes das nossas crianças às múltiplas possibilidades sonoras que existem no mundo</p>	musicalidade das crianças,  significado e valores musicais,  identidade musical	University of Washington – School of Music
<b>2011</b> <u>v.19, n.25</u> <u>jan./jun 2011</u>	-----	-----	-----	-----
<b>2011</b> v.19, n.26 jul./dez 2011 1	Mônica de Almeida Duarte	<p align="center"><b>A música dos professores de música: representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical</b></p> <p><b>Resumo</b> Neste trabalho, utilizando o referencial da teoria das representações sociais, apresentaremos a análise retórica do resultado de entrevistas aplicadas a 20 professores de música do município do Rio de Janeiro por meio da qual puderam apresentar exemplos da música que conhecem, da que apreciam e da que temem casa na forma de discos, fitas, CDs, DVDs, MP3 ou outros. Dessa maneira, chegamos à representação social de “música de qualidade” construída por aqueles professores e condensada na metáfora da música como alimento. Essa metáfora agencia as argumentações dos professores em defesa do fato de que todo o repertório trabalhado em sala de aula, seja de que gênero for, será absorvido pela “audição aberta” do aluno e se transformará em seu próprio repertório</p>	representação social,  música,  análise retórica	UNIRIO
	Iveta Maria Borges Ávila Fernandes	<b>Ensino de Música na Escola: formação de educadores</b>	Formação contínua de educadores;	UNESP

<p><u>2012 v. 20,</u> <u>n. 28</u> <u>Número</u> <u>Especial 20</u> <u>anos 2012</u></p>		<p><b>Resumo:</b> Este artigo apresenta elementos para desenvolvimento de projeto de formação contínua de educadores da rede pública, que trabalham com ensino de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, contribuindo com a produção de conhecimentos para desenvolver projetos desta natureza. Traz considerações e reflexões ao relatar caminhos trilhados pelo projeto “Tocando, cantando,...fazendo música com crianças”, que vem sendo desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes, São Paulo. A implementação da formação contínua em serviço, com várias equipes de escolas deste sistema público municipal, trouxe como um dos resultados deste trabalho Princípios Norteadores de Projetos de Formação Contínua de Educadores em Música, tais como: projetos construídos a partir dos docentes, que se inscrevam no PPP (Projeto Político Pedagógico) e privilegiem o lócus da escola, sejam de realização interdisciplinar e realizados no modo de “pesquisa intervenção”.</p>	<p>ensino de música; implementação de inovações.</p>	
<p><u>2012 v. 20,n.29</u> <u>jul./dez 2012</u></p>	<p>Luis Ricardo Silva Queiroz</p>	<p><b>Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008</b></p> <p>Resumo Este trabalho apresenta reflexões acerca da música nas escolas de educação básica do Brasil, tendo como foco analítico dois eixos centrais: a trajetória histórica do ensino de música no âmbito da legislação nacional e a atual conjuntura política da educação musical na escola a partir da alteração da LDB 9.394/1996, realizada pela Lei 11.769/2008. O trabalho é resultado de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental que contemplaram, respectivamente, publicações acerca do ensino de música na educação básica e documentos oficiais do Brasil: decretos, decretos-lei, leis, pareceres e outras fontes documentais relacionadas à educação básica e às perspectivas de inserção da música nesse universo. A partir das análises realizadas, o estudo demonstra que a trajetória educativa do ensino de música nas escolas pode nos oferecer importantes parâmetros para refletirmos acerca da conjuntura atual da educação musical no país. Além disso, o texto evidencia que, para uma compreensão ampla da Lei 11.769/2008, é preciso analisá-la e entendê-la no contexto mais abrangente da LDB, que fornece diretrizes fundamentais para a regulamentação da educação nacional e, conseqüentemente, para a implementação do ensino da música na escola.</p>	<p>ensino de música na escola, educação básica, legislação educacional</p>	<p>UFPB</p>

2013 v.21, n.30 jan./jun. 2013	-----	-----	-----	-----
2013 v.21, n.31 jul./dez.2013	João Fortunato Soares de Quadros Júnior,	<p><b>Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo</b></p> <p><b>Resumo</b> Este estudo objetivou conhecer as preferências musicais de estudantes de ensino médio em Vitória, Espírito Santo, bem como verificar a influência da classe social sobre a escolha musical desses estudantes, utilizando para isso a região geográfica em que se localizavam as escolas pesquisadas. Contemplando uma amostra de 966 alunos (56,8% mulheres e 43,2% homens), com idades entre 14 e 46 anos (média de 16,42 anos), distribuídos nas três séries que compõem o ensino médio (35,6% alunos do 1º ano, 32,5% alunos do 2º ano e 31,9% alunos do 3º ano), esta pesquisa adotou uma versão adaptada ao contexto local do Questionário sobre preferência de estilos musicais (Lorenzo; Herrera; Cremades, 2008). Os resultados mostraram que 1) ouvintes provenientes de regiões com maior poder aquisitivo são mais ecléticos; 2) a religião pode ser um fator de influência sobre a escolha musical; 3) estilos vinculados aos meios de comunicação massivos possuem maior representatividade nas preferências dos participantes.</p>	preferência musical, classe social, ensino médio	UEM UGR
2014 v.22, n.32	-----	-----	-----	-----
2014 v.22, n.33	Teresa Mateiro, Hotênsia Vechi, Marisleusa de Souza Egg	<p><b>Como a prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012)</b></p> <p><b>Resumo</b> objetivo de conhecer o estado da arte referente ao lugar do canto nas escolas brasileiras, bem como a prática utilizada nas aulas de música nos últimos 20 anos, realizou-se uma extensa revisão de literatura nas publicações da ABEM: Revistas -ABEM e M.E.B. - e Anais dos Congressos Nacionais. A primeira parte deste artigo descreve a metodologia adotada para a busca e a organização dos inúmeros trabalhos publicados, enquanto a segunda apresenta apenas aqueles trabalhos que tiveram como foco a prática do canto na escola básica. A maioria das pesquisas não necessariamente destaca o canto como recurso utilizado para o ensino de música. O canto está inserido em meio a práticas diversas, como criação e composição, interações com poesias, atividades lúdicas, improvisação, canto coral, jogos e brincadeiras. Constatou-se uma escassez de trabalhos sobre a prática do canto no ensino fundamental.</p>	revisão de literatura, aulas de música, canto.	UDESC

2015 v.23, n.34	-----	-----	-----	-----
2015 v. 23, n.35	-----	-----	-----	-----
2016 v.24, n. 36	Wanderson Moura Costa, Claudia Regina de Oliveira Zanini	<p><b>Canto e Teoria da complexidade: considerações acerca do pensamento complexo relacionadas ao aprendizado do canto</b></p> <p><b>Resumo</b> Este trabalho traz uma reflexão teórica sobre o aprendizado do canto à luz da reforma paradigmática proposta por Edgar Morin. Por meio de uma revisão de cunho bibliográfico, objetiva-se identificar as contribuições da Teoria da complexidade no processo de aprendizado do canto. Apoiado nas concepções do pensamento complexo, busca-se estabelecer interfaces teóricas entre os conceitos de pensamento sistêmico e os princípios dialógico e monogramático ao contexto das aulas de canto, com o intuito de propor uma reflexão acerca das práticas pedagógicas de tais professores. Tendo em vista a complexidade inerente ao termo voz, as narrativas evidenciaram a necessidade de uma mudança de percepção de uma reforma paradigmática, saindo de um modo de pensar cartesiano e indo em direção a um pensamento da complexidade. Tal reforma de pensamento, por estar diretamente relacionada a nossa aptidão de organizar o conhecimento, pode propiciar aos referidos professores melhor compreensão do fenômeno <i>cantar</i>.</p>	<p>pensamento complexo,</p> <p>canto,</p> <p>educação.</p>	UFG
2016 v. 24, n. 37	-----	-----	-----	-----

2017 v. 25, n. 38	Viviane Linda Sarmiento, Marcos Garcia Neira	<p><b>A “boa música” e o “lixo cultural”: a imposição de uma identidade na revista Nova Escola</b></p> <p><b>Resumo</b> A pesquisa teve como objetivo analisar as matérias sobre educação musical veiculadas na revista Nova Escola, a fim de verificar se suas propostas valorizam os diferentes grupos culturais presentes no ambiente escolar. Foram analisadas as propostas de educação musical publicadas na seção “sala de aula”, nas edições que circularam entre 2006 e 2012. O material coletado foi confrontado com os Estudos Culturais. Os resultados indicam que as matérias veiculadas pela revista não contemplam adversidade do alunado brasileiro e não estão comprometidas com a valorização das culturas tradicionalmente silenciadas no currículo, pelo contrário, reforçam a identidade cultural dominante.</p>	educação musical, Estudos Culturais, identidade.	USP
2017 v. 25, n. 39	-----	-----	-----	-----
2018 v. 26, n. 40	Luciano de Freitas Camargo	<p><b>A questão do repertório na educação musical: os efeitos da indústria da cultura nas interações educacionais</b></p> <p><b>Resumo:</b> Este trabalho pretende levantar questões acerca do repertório destinado às práticas educativo-musicais, dedicando-se a uma análise das implicações da música midiática na sociedade e seus efeitos no universo musical dos alunos. Com este enfoque, será realizada uma abordagem crítica ao texto da Base Comum Curricular Nacional estabelecido em 2017, especificamente nos pontos em que trata do âmbito do repertório a ser abordado na área de música, e os consequentes desdobramentos do impacto da indústria da cultura no currículo de educação musical</p>	BNCC. Música midiática. Indústria da cultura	UFRUFR
2018 v. 26, n. 41	Daisy Fragoso	<p><b>Arranjo para coro infantil: alguns recortes e ferramentas</b></p> <p><b>Resumo:</b> O presente texto apresenta algumas reflexões acerca da criação de arranjos para coros infantis. Considera-se aqui a prática coral como um meio de educação musical, por isso, partindo da necessidade de que regentes se reconheçam educadores, estes são convidados a repensarem suas práticas nas quais se inclui a criação por meio da elaboração de arranjos musicais para estes grupos. Para tal, são apresentados exemplos da literatura musical coral nacional e internacional (e ocidental) que possam servir como ferramentas por meio das quais regentes, educadores musicais e demais músicos criem seus arranjos</p>	Coro infantil. Arranjo. Regente-educador.	USP
2019 v. 27, n 42	-----	-----	-----	-----
2019 v. 28, n 43	-----	-----	-----	-----

## APÊNDICE F - Projeto Coral Canta Gonzaguinha



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA REGIONAL IPIRANGA

EMEF LUIZ GONZAGA DO NASCIMENTO JÚNIOR  
São Paulo, 18 de fevereiro de 2019.

### PROJETO: CANTA GONZAGUINHA

*“A música é capaz de reproduzir em sua forma real,  
a dor que dilacera e o sorriso que inebria”*

*Ludwig van Beethoven*

#### 1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO:

Nome: Canta Gonzaguinha

Professora responsável: Valéria de Sá Correia Reis<sup>50</sup>

Período de realização: Março de 2019 a Dezembro de 2019

#### 2. JUSTIFICATIVA

Quando temos contato com a música de um determinado povo, passamos a conhecer muito sobre sua história, crenças, costumes, festividades, valores e como as pessoas se relacionam entre si.

A música por sua vez, é uma linguagem capaz de provocar no ouvinte uma imprecisão de imagens, convidando nosso imaginário a se expressar. Muito estudos estão sendo realizados com o intuito de comprovar o poder que a música pode

---

<sup>50</sup> Valéria de Sá Correia Reis: formada em Licenciatura em Música e em Pedagogia, com especializações em Arte educação, Psicopedagogia, Ludopedagogia e Formação Docente. Participou do Instituto Baccarelli entre os anos de 1996 e 2012, atuando como musicista da Orquestra Sinfônica e desenvolvendo atividades pedagógicas através de aulas de instrumentos e musicalização infantil. Atualmente é Mestranda em Educação Musical – Profartes – Unesp.

apresentar na sociedade. Da mesma forma, ela pode revelar aspectos relacionados ao nosso passado, nossas vivências, nossa criatividade, nosso mundo interior.

Educar musicalmente é proporcionar ao educando uma compreensão progressiva da linguagem musical através de experiências e vivências.

Quando cantamos, desenvolvemos não apenas aspectos técnicos como a respiração, afinação ou tessitura, desenvolvemos o ser humano de forma integral expandindo aspectos como coordenação motora, concentração e respeito pela diversidade.

Ciente de que os aspectos acima mencionados podem contribuir positivamente com o desenvolvimento integral dos educandos, criou-se o projeto Canta Gonzaguinha.

### **3. OBJETIVOS**

#### **Objetivo Geral:**

Aprimorar o repertório e educação musical de forma a colaborar com a formação integral dos educandos.

#### **Objetivos específicos:**

- Desenvolver atividades de estudo e pesquisa sobre diversidade cultural;
- Utilizar a música como fator de sensibilização, onde os educandos possam perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de interpretações musicais;
- Promover a valorização da música de qualidade (independentemente de gênero musical) na escola e fora dela;
- Oportunizar vivências culturais através de espetáculos, óperas, shows e concertos.

### **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O repertório que será trabalho nas aulas terá como base as autoras e musicistas Thelma Chan e Gisele Cruz; ambas possuem uma vasta bibliografia relacionada ao canto coral, trabalhando desde técnica vocal até desenvolvimento de repertório.

A elaboração do repertório a ser trabalhado posteriormente, será construído em conjunto com os educandos, respeitando seus anseios e sugestões.

Utilizaremos ainda, jogos rítmicos e melódicos para auxiliar no desenvolvimento da percepção auditiva.

As aulas serão divididas entre:

- aquecimento vocal –relaxamento;
- técnica vocal;
- ensaio de repertório;
- trocas culturais.

Nos momentos destinados às trocas culturais, estudaremos a obra de um determinado músico ou musicista, previamente selecionado (a).

## 5. PÚBLICO ALVO

O projeto Canta Gonzaguinha destina-se a alunos que estejam cursando entre terceiros e sextos anos.

## 6. RECURSOS

- materiais: aparelho de som, projetor, pen drive, cds, dvds, notebook;
- físicos: sala de vídeo - brinquedoteca;
- pedagógicos: livros, partituras, jogos rítmicos, folhas de sulfites;
- orçamentários: camiseta para alunos; violinos (quantidade 20 – distribuídos entre os tamanhos  $\frac{1}{2}$  e  $\frac{1}{4}$ ); bandinha rítmica com 20 instrumentos musicais; fotocópias das músicas utilizadas;
- humanos: alunos, professora, equipe gestora e comunidade.

## 7. CRONOGRAMA

Turma	Dia da semana	Horário	C/H semanal	Início	Término	C/H Anual	Professora Responsável
1	Terça - feira	18:20 às 19:50	2 H/A	12-03-2019	17-12-2019	78	Valéria de Sá Correia Reis Rf. 8093806-1
2	Sexta – feira	12:00 às 13:30	2 H/A	08-03-2019	13-12-2019	72	Valéria de Sá Correia Reis Rf. 8093806-1
3	Sexta-feira	15:00 às 16:30-	2 H/A-	29-03-2019-	13-12-2019	62	Valéria de Sá Correia Reis Rf. 8093806-1

**TURMA 1 - TERÇA-FEIRA 18:20 - 19:50**

<b>MARÇO</b>	12, 19, 26
<b>ABRIL</b>	02, 09, 16, 23, 30
<b>MAIO</b>	07, 14, 21, 28
<b>JUNHO</b>	04, 11, 18, 25
<b>JULHO</b>	02, 23, 30
<b>AGOSTO</b>	06, 13, 20, 27
<b>SETEMBRO</b>	03, 10, 17, 24
<b>OUTUBRO</b>	01, 08, 15, 22, 29
<b>NOVEMBRO</b>	05, 12, 19, 26
<b>DEZEMBRO</b>	03, 10, 17

**TURMA 2 – SEXTA – FEIRA 12:00 ÀS 13: 30**

<b>MARÇO</b>	15, 22, 29
<b>ABRIL</b>	05, 12, 26
<b>MAIO</b>	03, 10, 17, 24, 31
<b>JUNHO</b>	07, 14, 28
<b>JULHO</b>	05, 26
<b>AGOSTO</b>	02, 09, 16, 23, 30
<b>SETEMBRO</b>	06, 13, 20, 27
<b>OUTUBRO</b>	04, 11, 18, 25
<b>NOVEMBRO</b>	01,08, 22, 29
<b>DEZEMBRO</b>	06, 13

**8. AÇÕES**

Participação em momentos culturais realizados pela escola, como por exemplo Dia da Família na Escola.

## 9. AVALIAÇÃO

O processo de avaliação se dará de forma contínua levando em consideração a assiduidade, participação, envolvimento do aluno. Servirá ainda para nortear os caminhos metodológicos que por ventura necessitarão ser modificados ao decorrer do processo.

## 10. BIBLIOGRAFIA

CHAN, Thelma. *Dos pés a cabeça*. São Paulo: Editora Fermata do Brasil, 1990.

CHAN, Thelma. *Divertimento de corpo e voz. Exercícios musicais*. São Paulo, Editora Fermata, 2007.

CRUZ, Gisele. *Canto, canção, cantoria: como montar um coral infantil*. Editora Sesc, 2007.

CRUZ, Gisele. *Canto coral infante juvenil*. São Paulo: Associação Amigos do Projeto Guri, 2000.

SOBREIRA, Henrique Garcia. *Educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas*. São Paulo: Lamparina, 2000.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. *Ampliando o repertório do coro infante juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética*. São Paulo, Editora Funarte, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

**APÊNDICE G - Questionários realizados com integrantes do coral, familiares e funcionários da EMEF Gonzaguinha**

**A) QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS**

1 – Qual seu nome, idade, e série escolar?

2 – Há quanto tempo está no projeto coral Canta Gonzaguinha?

3 – Por que você entrou no projeto?

4 – O que você acredita que mais influencia seus gostos musicais: atribua notas de 0 a 10, onde 0 representa nenhuma influência e 10, total influência:

- A) Televisão    B) internet    C) amigos    D) família    E) rádio    F) escola  
G) religião

5 – Como as favelas são representadas pelos meios de comunicação? Você concorda?

6 – Qual sua opinião sobre os bailes funks que ocorrem em Heliópolis?

7 – Dos momentos que você viveu no coral, qual você mais gostou? E qual menos gostou?

8 – O que seus familiares e amigos pensam sobre você participar do coral?

9 – O que você mudaria no coral? Por que?

10 – Atribua uma nota de 0 a 10 para as músicas trabalhadas no repertório do coral no ano de 2019, onde 0 refere-se à música que menos gosta e 10, à música que você mais gosta:

- A) Xote das meninas, Luiz Gonzaga    B) Máscara, Pitty  
C) É, Gonzaguinha    D) Maria, Maria, Milton Nascimento  
E) O Sol, Vitor Kley    F) Dois corações, Melin  
G) Meu abrigo, Melin    H) Dona de mim, Iza  
I) Anunciação, Alceu Valença    J) Nunca pare de sonhar, Gonzaguinha  
K) Valeu Amigo, Mc Pikenô    L) Pane no sistema, Pity  
M) Que nem jiló, Luiz Gonzaga    N) A vida do viajante, Luiz Gonzaga  
O) Vamos à luta, Gonzaguinha    P) O que é, o que é, Gonzaguinha

11) Das músicas trabalhadas no ano de 2019, seus familiares conheciam alguma?

12) Sua família tem o costume de ouvir música em casa? Qual estilo de música costumam ouvir mais?

13) O que te faz gostar ou não de uma música? Atribua notas de 0 a 10, onde 0 refere-se ao item que não apresenta influência para suas escolhas e 10, para o item que oferece influência máxima:

- A) estilo musical            B) dificuldade técnica  
C) letra                        D) ritmo            E) quando foi composta

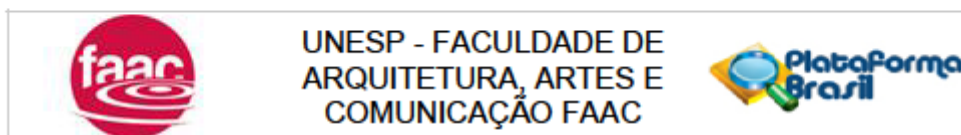
## **B) QUESTIONÁRIO PARA OS FAMILIARES**

- 1) Qual seu nome, idade e profissão?
- 2) Você mora em Heliópolis? Se sim, há quanto tempo?
- 3) Como a mídia (televisão e internet) costumam mostrar as favelas? Você concorda com essa visão?
- 4) O que você acha dos bailes funks que acontecem em Heliópolis?
- 5) Qual a importância da educação?
- 6) Como a música pode interferir na vida de uma criança?
- 7) O que você acha de seu (sua) filha participar do coral da Emef Gonzaguinha?

## **C) QUESTIONÁRIO PARA OS FUNCIONÁRIOS**

- 1) Qual seu nome, idade, cargo na Emef Gonzaguinha?
- 2) Há quanto tempo trabalha com educação? E na Emef Gonzaguinha?
- 3) Como você vê a relação escola e comunidade?
- 4) Como as favelas são representadas pelos meios de comunicação? Você concorda?
- 5) Você já trabalhou em outra escola que não fosse em periferia? Quais as principais diferenças e semelhanças entre ela e a Emef Gonzaguinha?
- 6) Já presenciou alguma situação onde pode perceber a preferência musical dos alunos da Emef Gonzaguinha? O que pode perceber?
- 7) A Emef Gonzaguinha está localizada na maior favela de São Paulo, Heliópolis. Em sua opinião, quais seriam as principais características dos alunos da Emef Gonzaguinha?
- 8) Qual a importância de um ensino eclético no ambiente escolar?

## ANEXO A - Parecer consubstancial da Plataforma Brasil



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO DE UM CORAL NA EMEF GONZAGUINHA: CANTANDO A BELEZA DE SER UM ETERNO APRENDIZ

**Pesquisador:** VALERIA DE SA CORREIA REIS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 14830819.6.0000.5883

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.412.126

#### Apresentação do Projeto:

Avaliando a proposta, no âmbito exclusivamente Ético, intitulada "A formação de um coral na EMEF GONZAGUINHA: "cantando a beleza de ser um eterno aprendiz", apresentada pela Professora Valéria de Sá Correia Reis, fica evidente a familiaridade da docente quanto ao tema apresentado e a sua larga experiência e especializações na área, o que a capacita para a realização de um trabalho perfeitamente adequado no âmbito ético.

#### Objetivo da Pesquisa:

A proposta apresentada tem como objetivos o estudo das relações entre os meios de comunicação de massa, a prática do canto coral como cultura eclética e a identificação de contribuições do regente coral.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos possíveis riscos evidenciados, a interessada anteviu a existência dos mesmos e realizou os procedimentos necessários para que não existam ou que sejam sanados de forma tecnicamente adequada.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante na área e que, certamente, irá atingir os objetivos propostos.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Como é usual da comissão de ética da FAAC, todos os documentos necessários para comprovar os

**Endereço:** Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrão Coube nº 14-01  
**Bairro:** VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-6055 **E-mail:** sta@faac.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
ARQUITETURA, ARTES E  
COMUNICAÇÃO FAAC



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO DE UM CORAL NA EMEF GONZAGUINHA: ¿CANTANDO A BELEZA DE SER UM ETERNO APRENDIZ¿

**Pesquisador:** VALERIA DE SA CORREIA REIS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 14830819.6.0000.5663

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.412.126

#### **Apresentação do Projeto:**

Avaliando a proposta, no âmbito exclusivamente Ético, intitulada "A formação de um coral na EMEF GONZAGUINHA: "cantando a beleza de ser um eterno aprendiz", apresentada pela Professora Valéria de Sá Correia Reis, fica evidente a familiaridade da docente quanto ao tema apresentado e a sua larga experiência e especializações na área, o que a capacita para a realização de um trabalho perfeitamente adequado no âmbito ético.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

A proposta apresentada tem como objetivos o estudo das relações entre os meios de comunicação de massa, a prática do canto coral como cultura eclética e a identificação de contribuições do regente coral.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quanto aos possíveis riscos evidenciados, a interessada anteviu a existência dos mesmos e realizou os procedimentos necessários para que não existam ou que sejam sanados de forma tecnicamente adequada.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa relevante na área e que, certamente, irá atingir os objetivos propostos.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Como é usual da comissão de ética da FAAC, todos os documentos necessários para comprovar os

Endereço: Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrão Coube nº 14-01  
 Bairro: VARGEM LIMPA CEP: 17.033-360  
 UF: SP Município: BAURU  
 Telefone: (14)3103-6055 E-mail: sta@faac.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
ARQUITETURA, ARTES E  
COMUNICAÇÃO FAAC



Continuação do Parecer: 3.412.126

cuidados éticos foram incluídos na proposta e estão adequados à pesquisa apresentada.

**Recomendações:**

Considerando a boa qualidade da proposta apresentada e todos os documentos de forma correta, entendo não haver recomendações adicionais.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considerando a proposta da forma que foi apresentada, recomento a sua aprovação sem restrição.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa acata o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1367002.pdf	28/05/2019 18:15:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Atual.docx	28/05/2019 18:14:48	VALERIA DE SA CORREIA REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	28/05/2019 18:14:16	VALERIA DE SA CORREIA REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.doc	28/05/2019 18:14:02	VALERIA DE SA CORREIA REIS	Aceito
Outros	Perguntas_para_participantes.docx	28/05/2019 18:13:50	VALERIA DE SA CORREIA REIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	instituicao.pdf	28/05/2019 18:13:11	VALERIA DE SA CORREIA REIS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_final_de_atividade.pdf	28/05/2019 18:12:29	VALERIA DE SA CORREIA REIS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	28/05/2019 18:11:21	VALERIA DE SA CORREIA REIS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01  
**Bairro:** VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-6055 **E-mail:** sta@faac.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
ARQUITETURA, ARTES E  
COMUNICAÇÃO FAAC



Continuação do Parecer: 3.412.126

BAURU, 25 de Junho de 2019

---

Assinado por:  
Luiz Antonio Vasques Hellmeister  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Avenida Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube nº 14-01  
**Bairro:** VARGEM LIMPA **CEP:** 17.033-360  
**UF:** SP **Município:** BAURU  
**Telefone:** (14)3103-6055 **E-mail:** sta@faac.unesp.br